بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك

كليـة التربيـة

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أثر برنامجي إرشاد جمعي في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر

The Effect of Two Group Counseling Programs on Reducing Test Anxiety and Improving Academic Self–Efficacy Among a Sample of Tenth Grade Students

إعداد

محمد هانـي محمد عبود

إشراف الدكتور

عبدالكريم محمد جرادات

حقل التخصص – الإرشاد النفسي

2013 م

أثر برنامجي إرشاد جمعي في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر

إعداد

محمد هاني محمد عبود

بكالوريوس إرشاد نفسي، جامعة اليرموك، 2002م

ماجستير إرشـــاد نفسي، جامعة اليرموك، 2006م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

عبدالكريم محمد جرادات ....رئيساً ومشرفاً

أستاذ مشارك في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

شادية أحمد التل..عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

يوسف محمد السوالمة..عضواً

أستاذ في القياس والإحصاء التربوي، جامعة اليرموك

قاسم محمد سمور..عضواً

أستاذ مشارك في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

عادل جورج طنوس..عضواً

أستاذ مشارك في الإرشاد النفسي، الجامعة الاردنية

تاريخ تقديم الأطروحة

2013/6/9م

الإهداء

إلى من قرن الله عز وجل عبادته بطاعتهما، فقال تعالى: "وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً" (الإسراء، آية: ٢٣).

والديَّ بارك الله في عمريهما

إلى من ربط الله عز وجل ذكره بذكرهم، فقال تعالى: "فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا" (البقرة، آية: ٢٠٠).

أجدادي وجداتي رحمهم الله تعالى

إلى من اعتبرهم الله عز وجل عوناً وسنداً، فقال تعالى: " قَالَ سَنَشُدُّ عَضُدَكَ بِأَخِيكَ" (القصص، آية: ٣٥).

إخواني وأخواتي الأعزاء

إلى من ألف الله بيني وبينهم، فقال تعالى: " لَوْ أَنفَقْتَ مَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مَا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ" (الأنفال، آية: ٦٣).

الأصدقاء والزملاء الطيبين

إلى من جعل قوله وعمله ابتغاء مرضات الله، فقال تعالى: "وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ" (البقرة، آية: ٢٠٧).

أصحاب النفوس العفيفة والأيادي البيضاء

أهدي حصاد هذا الجهد

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد،

يطيب لي في هذا المقام أن أقدم كلمة شكر إلى أهلها ومستحقيها، فالشكر الجزيل إلى جامعتي الموقرة برئيسها وإدارتها وأساتذتها وطلبتها. واعترافاً بالفضل أتقدم من أستاذي الدكتور عبدالكريم جرادات بوافر الشكر والثناء بفضل الإشراف على هذه الدراسة، فقد أسبغ علي فضله وأحاطني بتوجيهاته النافعة وملاحظاته القيمة حتى استوى هذا الجهد على صورته الحالية، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

وكما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأجلاء الذين تفضلوا بقراءة هذه الأطروحة لمناقشتها وإغنائها بآرائهم ومقترحاتهم الرشيدة وصولاً بها إلى أكمل وجه، ممثلاً ذلك بالأستاذ الدكتور شادية التل والأستاذ الدكتور يوسف السوالمة والدكتور قاسم سمور والدكتور عادل طنوس.

ولا يغيب عني أن أتقدم من والدي الدكتور هاني عبود بأطيب الشكر وخالص الثناء لما قام به من جهد تمثل بالتدقيق والتمحيص اللغوي لهذه الدراسة.

ويسرني أيضاً أن أقدم شكري وتقديري إلى الأساتذة أعضاء تحكيم أدوات الدراسة، ولجميع الطلاب الذين شاركوا بتجربة هذه الدراسة، والشكر متواصل إلى كل من ساهم في انجاز هذا الجهد العلمي ولو بكلمة أو دعاء.

الباحث

المحتوى

الموضوع **الصفحة**

فهرس الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص باللغة العربية

عبود، محمد هاني محمد. أثر برنامجي إرشاد جمعي في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر. أطروحة دكتوراة. جامعة اليرموك، 2013. (المشرف: الدكتور عبدالكريم جرادات).

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس أثر برنامجي إرشاد جمعي في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر. وتكَون مجتمع الدراسة من (186) طالباً في الصف العاشر في إحدى مدارس محافظة عجلون. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس سبيلبيرجر (Spielberger, 1983) لقلق الاختبار يتكون من (20) فقرة، كما استخدم مقياساً آخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية يتكون من (30) فقرة. وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس قلق الاختبار، تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من (45) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وتألفت كل مجموعة من (15) طالباً، تلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامج التدريب على المهارات الدراسية، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية برنامج تقليل الحساسية المنتظم، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقَ أي برنامج علاجي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من التدريب على المهارات الدراسية وتقليل الحساسية المنتظم قد أظهرا فاعليةً أكثر من عدم المعالجة في تخفيض قلق الاختبار في القياس البعدي، وقد تبين أن فاعلية تقليل الحساسية المنتظم في تخفيض قلق الاختبار قد استمرت في قياس المتابعة، أما فاعلية برنامج التدريب على المهارات الدراسية في

تخفيض قلق الاختبار لم تستمر. كما بينت النتائج أيضاً أن برنامج التـــدريب علـــى المهـــارات الدراسية كان أكثر فاعلية من عدم المعالجة في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي واستمرت فاعليته في قياس المتابعة، حيث أظهر تفوقاً على كل مـــن عـــــدم المعالجة وبرنامج تقليل الحساسية المنتظم.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، المهارات الدراسية، تقليل الحساسية المنتظم.

الفصل الأول

الخلفية النظرية

المقدمة

يُعد القلق (Anxiety) استجابة طبيعية متأصلة في الشخصية الإنسانية ومرافقة للأفراد في جميع المراحل العمرية. حيث يعدُّ في درجاته الطبيعية القوة الدافعة والمحركة لنشاط الإنسان التي تمكنه من الانتباه والتصدي لسائر التحديات والعوائق التي قد تعترضه. وبذلك يلعب القلق دوراً إيجابياً في حياة الإنسان ويدفعه إلى الإنجاز وتحقيق الطموحات. إلا أن القلق قد يصبح مصدراً للإزعاج ويجلب الضيق والألم ويساهم في ظهور عديدٍ من الأمراض والاضطرابات إذا صار حاداً وتجاوز حدوده الطبيعية. وقد وُصف العصر الحالي أنه عصر القلق بسبب الضغوط الهائلة التي يتعرض لها الإنسان المعاصر (Chapell & Blanding, 2005).

واحتلت دراسة القلق أهمية خاصة في علم النفس والطب النفسي نظراً لأن القلق يمثل الانفعال الأساسي الذي يقف وراء العديد من الاضطرابات النفسية وخاصة العصابية (Rowan & Ears, 1987). ومن هنا فقد شغل القلق قديماً وحديثاً اهتمام الإنسان ودفعه إلى ابتكار الحيل والأساليب المتنوعة لمواجهته ودرء الأخطار التي قد تهدده.

ويُعدُّ فرويد (Freud) من أوائل علماء النفس الذين لفتوا الانتباه إلى أهمية القلق، وحاول أن يصل إلى تفسير له، فمن خلال تعامله مع عديدٍ من الحالات العصابية التي كان يعالجها فقد ميَز بين نوعين من القلق هما القلق الموضوعي (Objective Anxiety) والقلق العصابي (Neurotic Anxiety). فالقلق الموضوعي الذي ينتج بفعل مثير واقعي من

البيئة الخارجية، عندها يدرك الفرد الخطر ويستعد لمواجهته بالقضاء عليه أو تجنبه أو اتباع أساليب دفاعية إزاءه. أما القلق العصابي فهو ينشأ عند الفرد دونأ يُ عرف له سبباً محدداً وهو يتسم بالغموض (Strongman, 1995).

ومن وجهة نظر سلوكية (behavioral theory) والتي تمتد جذورها إلى بافلوف (Pavlov) وسكنر (Skinner) فإن مؤداها أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش وسطها الفرد. ويفسر ولبي (Wollpe) القلق أنه مثير غير خطر يدركه الفرد على أنه مهدد، فيستجيب له برد فعل غير مكافئ في الشدة. أما النظرية المعرفية (cognitive theory) فتركز على طريقة تفكير الأفراد الذين يعانونمن القلق حيث يميل الفرد القلِق إلى توقعات غير واقعية لمواقف متعددة، وترى أن القلق استجابة انفعالية يكتسبها الفرد من خلال خبرته في الحياة وذلك من خلال التفاعل بين الموقف والاستجابة والتفكير، حيث يتبنى الفرد المضطربأفكاراً لا منطقية وغير مستقرة. أما النظرية الإنسانية (humanistic theory) فترى أن القلق هو الخوف من المستقبل وما يمر به من أحداث تهدد وجود الإنسان أو كيانه الشخصي؛ لهذا فقد ينشأ القلق من توقعات الإنسان لما قد يحدث. وترى النظرية الوجودية (existentialism theory) التي مفهومها الأساسي هو إحساس الفرد بعدم وجود معنى لحياته، أن القلق هو استجابة لانعدام المعنى للوجود (Strongman, 1995).

وبحسب نظرية قلق السمة والحالة (state–trait anxiety theory) فقد توصل كل من كاتل (Cattell) وسبيلبيرجر (Spielberger) إلى جانبين من القلق هما: قلق الحالة (state anxiety) وهو حالة انفعالية طارئة أو آنية تتذبذب من وقت لآخر، وتزول بزوال المتغيرات التي تبعثها. أما قلق السمة (trait anxiety) فهو سمة ثابتة نسبياً للشخصية

وتختلـف درجتهـا بـاختلاف الأفـراد وبحسـب اكتسـابهم للخبـرات فـي الطفولـة (Spielberger, 1972).

كما تبلورت عدة تعريفات لمفهوم القلق عكست وجهات نظر كثيرٍ من العلماء، حيث أشار لازروس وأفريل أن القلق حالة من التهديد ترتبط بمشاعر من العجز وعدم الأمـل وتهديد لجوهر الشخصية (Lazarus & Averill, 1972).

ويعرفه سبيلبيرجر (Speilberger, 1983) أنه حالة انفعالية تعمل على تحفيز النظام العصبي اللاإرادي في لحظة معينة تتسم بالخوف والتوتر والعصبية.كما يُعدُّ حالة انفعاليـة مصـحوبة بـردود فعـل فسـيولوجية يتخـذها الفـرد للحـد مـن الخطـر (Beck, Emery & Greenberg, 1985)ويُعرف القلق أيضاً أنه حالة من الإجهاد في الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية والفسيولوجية (Emmelkamp, Bouman & Scholing 1992)وكذلك يُعد حالة من الشعور بالانزعاج وعدم الارتياح ترافقه استجابات فسيولوجية مثل زيادة في معدل ضربات القلب والتنفس، وأيضـا استـجابات سلـوكية مثل ضعف الأداء وتجنب حالات معينة (Barlow, 2001).

وبحسب الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية DSM-IV والذي أشـارت من خلاله منظمة الطب النفسي الأمريكية (American Psychiatric Association, 1994) فإن القلق يشمل على الأعراض التالية:

١. التقلقل (عدم الاستقرار أو الشعور بالإثارة أو النرفزة). ٢. سرعة الشعور بالتعب.

٣. صعوبة التركيز والاستيعاب. ٤. النزق.

٥. التوتر العضلي. ٦. اضطرابات النوم.

وقد قسم سبيلبيرجر (Speilberger, 1972) القلق إلى ثلاثة مستويات:

1- المستوى المنخفض: ويحدث نتيجة التنبيه العام للفرد تجاه الأحداث الخارجية، وهـذا المستوى من القلق يعتبر إنذاراً لخطر وشيك الوقوع.

2- المستوى المتوسط: يحدث القلق المتوسط عندما يصبح الفرد أقل قدرة على السيـــطرة، حيث يفقد السلوك مرونته ويستولي الخمول على استجابات الفرد في مختلف المواقف، ويحتاج الفرد إلى بذل مزيدٍ من الجهد للمحافظة على السلوك المناسب والملائم لمواقف الحياة المتعددة.

3- المستوى المرتفع: يؤثر هذا النوع من القلق على النضج السلوكي للفرد بصورة ســــلبية، ولا يستطيع التمييز بين المثيرات المؤلمة أو الطبيعية؛ يرتبط ذلك بعدم القدرة علـــى التركيز والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي.

فالقلق حالة انفعالية تحمل شعوراً بالتهديد موجها نحو الذات استجابة لخطر ما، يستجيب الفرد لهذه الحالة بردود فعل ومظاهر تختلف من فرد لآخر وتختلف ردود الفعل من حيث الدرجة، فقد يكون القلق من النوع الخفيف الذي يظهر كإشارة تُحفز الفرد لإطـلاق الطاقات الداخلية بهدف الدفاع عن الذات والمحافظة عليها، أو في محاولة للتكيف، أما في حالة القلق الحاد فإنه يؤدي إلى هدم الذات وانهيارها. وبناءً على وجهات النظر السابقة التي تناولت القلق بالتعريف والتفسير يمكن القول أن القلق هو: حالة انفعالية تصيب الفرد نتيجة تعرضه لمواقف يشعر معها بالتهديد والفشل والعجز تؤدي إلى اختلال التوازن الجســمي والنفسي والعقلي.

ويتنــوع القلــق بتنــوع موضــوعاته أو المواقــف المثيــرة لــه، فهنــاك قلــق المســتقبل (future anxiety) وقلق الزواج (marital anxiety) وقلق الموت (death anxiety)

والقلق الاجتماعي (social anxiety) وقلق الاختبار (test anxiety) وغيرها من أنواع القلق التي تتعرض لها شرائح المجتمع بدرجات متباينة من الشدة ومنها شريحة الطلبة التي تتعرض للقلق نتيجة الضغوط النفسية والعلمية التي تواجهها في مواقف الحياة المختلفة ومنها موقف الاختبار.

وتُعد العملية التعليمية الركيزة الأساسية للتنمية والتقدم في جميع مجالات الحياة، لذا فإن دراسة المشكلات التي تعوقها تمثل إحدى الوسائل الهامة لتحسين سيرها وكشف مكامن القصور فيها وتلافي عيوبها، لذلك يُعتبر قلق الاختبار من العوامل التي تؤثر على مستوى أداء الطلبة في إنجاز مهامهم الدراسية ونقص الفعالية الذاتية والإنتاجية لديهم.

كما يُعد الجانب الأكاديمي ذا أهمية خاصة في حياة الطالب الدراسية لجميع مراحلها وبخاصة في تحديد مستقبله العلمي، وغالباً ما يقاس التحصيل الدراسي بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار. وهي أكثر الطرق المستخدمة في تقييم أداء الطلبة،والطالب القلِق يتكون لديه الشعور بعدم الكفاءة، وبالتالي ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي، ومن هنا لا بد من تكثيف الجهود لإلقاء الضوء على نوع القلق الذي يؤثر على هذا الجانب وهو قلق الاختبار.

قلق الاختبار

يمثل قلق الاختبار(test anxiety) حالة انفعالية يمر بها الطالب خلال فترة الاختبارات ومواقف التقييم، حيث يعاني من هذه الحالة جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم العقلية ومستوياتهم العلمية (Supon, 2004).

ويُعد قلق الاختبار أمراً طبيعياً ومطلوباً لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي طالما أن مستواه ضمن الحدود الطبيعية والاعتيادية، حيث يشكل الدافع والحافز لبذل الاستعداد الجيد

بهدف تجنب الفشل (Chapell & Blanding, 2005). ولكن عندما يتجاوز القلق مستواه الطبيعي يصبح عائقاً أمام الطلاب ويؤثر سلباً في أدائهم الأكاديمي ويعمل أيضاً على التأثير في مستوى التركيز والانتباه الأمر الذي يدفع بعض الطلاب لاتخاذ إجراءات سلبية كالهروب من الموقف أو الغياب عن الاختبار (Egbochuku & Obodo, 2005).

وبناءً على نظرية قلق السمة والحالة (state–trait anxiety theory) يكون قلق الاختبار سمة عندما يشكل تهديداً في جميع الظروف والمواقف الاختبارية والتقييمية. بينما يُعدُّ قلق حالة عندما يكون قلقاً عابراً ومؤقتاً وناتج عن حالة اختبار معينة، وقلق الحالة يكون أقل استقراراً من قلق السمة (Hong & Karstensson, 2002).

وقد أفرزت بحوث العلماء حول قلق الاختبار تعريفات عديدة تصف هذا المفهوم، منها ما قدمه سبيلبيرجر (Speilberger, 1972) الذي كان يطلق عليه بعض الأحيان قلق التحصيل (achievement anxiety) واعتبره حالة انفعالية مرتبطة بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف شعور الفرد بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عند أداء الاختبار وكانت استجابته غير متزنة.

ويعرف دوسيك (Dusek, 1980) قلق الاختبار بأنه شعور غير سار أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة يخبرها الفرد في مواقف الاختبار والتقييم.

ويُعدُّ قلق الاختبار حالة من عدم الاستقرار في الجانب الإدراكي والمعرفي؛ الأمر الذي يؤثر على أداء الطالب في مواقف الاختبار ويعوق عملية التعلم وتخزين المعلومات المطلوبة واسترجاعها وإنتاج الأفكار (Morris, Davis & Hutchings, 1981). وُصف أيضاً على أنه حالة انفعالية غير سارة تجاه الأخطار الحقيقية أو المتخيلة والشعور بالضعف

عند مواجهة مواقف التقييم (Beck, Emmry & Greenberg 1985). أما توبياس (Tobias, 1985) فقد عرفه بالعجز في معالجة المعلومات واسترجاعها وتناقص القـــدرة على القيام بمهام محددة. كمياُ عرف قلق الاختبار بالنظرة السلبية للقدرة الأكـــاديمية وذلك لوجود خبرة سلبية حول الأداء الأكاديمي ومهارات الاختبار (Howell & Swanson, 1989). ويعرفه زيدنر (Zeidner, 1998) أنه حالة يشعر معها الفرد بالتهديد مـــن الفشـــل. ويُعرف نيكيس (Nicaise, 1995) قلق الاختبار بأنه استجابات سلوكية ومـــعرفية وفسيولوجيةتُثار بفعل المشاعر السلبية الناتجة عن مواقف التقييم.

في ضوء التعريفات السابقة يمكن استنتاج المؤشرات والخصائص التالية لقلق الاختبار:

- يصاحب قلق الاختبار حالة من التوتر واختلال التوازن الانفعالي.
- تؤدي حالة القلق في الاختبار إلى التأثير على العمليات العقلية المطلوبة في الاختبار كالتذكر والتفكير والتركيز.
- يحصل القلق في الموقف الاختباري نتيجة شعور الطالب بالتهديد لشخصيته.
- يرافق قلق الاختبار أعراض فسيولوجية وانفعالية سلبية.
- يؤثر قلق الاختبار على الإنتاجية والمستوى التحصيلي للطالب.

وبناًء على ما تقدم من وصف وخصائص لقلق الاختبار يمكن القول بأنه: حالة انفعالية سلبية تسيطر على الفرد أثناء مواقف الاختبار والتقييم؛ الأمر الذي يؤثر على جميع العمليات العقلية كالتفكير والتركيز والتذكر، مما يساعد على الفشل وتدني المستوى الأكاديمي.

ويشير موريـــس و ليبرت (Morris & Liebrt, 1967) إلى أن هناك اثنين من أعـــراض قلـــق الاختبـــار، الأعـــراض المعرفيـــة وتُـــعرف بـــالهّم (Worry)، والأعـــراض

الفسيولوجية وتُعرف بالانفعالية (Emotionality)، أما الهم (Worry) فيمثل الجانب المعرفي من قلق الاختبار و يتمثل بالأعراض التالية:

- التفكير بعواقب الفشل.
- الشعور بعدم الاستعداد للإجابة.
- الاحساس بفقدان القدرة الذاتية.
- انخفاض مستوى الثقة بالأداء.
- الإفراط في التفكير حول التقييم.
- الانشغال بمقارنة الأداء الأكاديمي مع الآخرين.

وكما يشير جيرل ورونالد (Jerrell & Ronald, 2002) فإن الجانب الانفعالي يسجل (Emotionality) مستوى عالياً من الانفعالية يتضح من خلال الاستجابات الفسيولوجية ومنها ما يلي:

- زيادة في معدل ضربات القلب.
- الدوخة والغثيان.
- الشعور بالتوتر والخوف.

وهناك بعض الأعراض التي يلاحظها الآباء والمدرسون لدى الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار مثل اضطرابات الأكل، اضطرابات النوم، البكاء، المرض، كثرة الذهاب إلى بيت الخلاء، تدني تقدير الذات، الخوف الشديد من الفشل، الاهتمام الزائد بالاختبار، مقاومة الذهاب إلى المدرسة، الانسحاب من المدرسة، تدني في درجات الاختبار

(Cizek & Burg, 2006). كما أن هؤلاء الطلاب لديهم مشاعر من القلق العام واليأس والاكتئاب (Lowe & Lee, 2007).

وقد لاحظ الباحث بصفته مرشداً تربوياً في إحدى المدارس الحكومية في محافظة عجلون بعض المؤشرات التي تتعلق بقلق الاختبار لدى الطلبة وهي :

أ- ظهور التعبيرات الانفعالية والفسيولوجية في مواقف الاختبار كالبكاء وتصبب العرق والارتجاف.

ب-الطلب المتكرر للخروج إلى دورة المياه أثناء تأدية الاختبار.

ج- ميل الطلبة إلى الغش في الاختبارات.

د- محاولات الطلاب المستمرة لتأخير مواعيد الاختبارات.

هـ- تغيب بعض الطلاب عن الاختبارات.

ومن هنا الأشخاص الذين يعانون من القلق يفقدون الجزء الأكبر من تركيزهم أثناء حدوث الموقف الضاغط أو حين يداهمهم القلق في مواقف الحياة المختلفة كأوقات الاختبارات، حينئذٍ يفقد الطالب السيطرة على مجريات التفكير وتتشتت الذاكرة ويفقد القدرة على استدعاء المعلومات وهذا ما يُ فقده الحصول على الدرجات العالية في الاختبارات رغم الاستعداد، لأن القلق يؤثر على العملية التعليميةويربك الذاكرة ويُ حرف المعلومات، ويؤثر على استقبالها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها (Speilberger, 1972).

وقد تعددت وجهات النظر حول مسببات قلق الاختبار، فيرى سبيلبيرجر (Speilberger) أن الأسرةتلعب دوراً هاماً في حدوث حالة قلق الاختبار. كما يشير اركين وهاجتفت (Arkin & Hagtvet) أن بيئة الاختبار وغياب الدعم هما من أسباب قلق الاختبار(Johnson, 2007). ويزيد القلق عند الطلاب بفعل زيادة الضغط والتوقعات

المرتفعة من أولياء الأمور والمدرسين لتحقيق مستوى عالٍ من الانجاز الأكاديمي (Cizek & Burg, 2006). وبشكل عام يُلاحظ أن هناك ثلاثة عوامل تساهم في وجود قلق الاختبار وهي: العوامل الذاتية والأسرية والمدرسية.

وأما في المواقف التعليمية المدرسيةفيُعد القلق من أهم المشكلات التي تظهر لدى الطلاب، حيث تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية ينشأ بها الطالب ويكتسب فيها عديداً من الخبرات. وقد تكون المدرسة بيئة داعمة ومحفزة للطلاب في مواقف الاختبار مما ينعكس ايجابياً على تحصيلهم الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم، إلا أنه قد يكون لها دور عكسي يساهم في تدني مستوى التحصيل الأكاديمي ويعمل على انخفاض الفاعلية الذاتية الأكاديمية التي تعتبر عاملاً مهماً في تحقيق النجاح والتفوق. وفيما يلي ايضاح للعلاقة بين قلق الاختبار والفاعلية الذاتية الأكاديمية التي سيتم تناولها كأحد المتغيرات في هذه الدراسة.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تشير الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy) عموماً إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد من جهة، وعلى التحكم بالأحداث من جهة أخرى. وكما أن تقييم مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يؤثر في دافعيته ومستوى جهده ومبادرته، لا سيما في مواجهة ما يعترض أهدافه، وكما يؤثر على أسلوب تفكيره وتفاعله، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد أنه يمتلك القدرة لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الاشياء تحصل فعلاً (Bandura, 1997).

ويرى راهيل وهابيبه ولو وموهد ونورين وماريا (Rahil, Habibah, Loh, Muhd, Nooreen & Maria 2006) أن الفاعلية الذاتية هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويعتمد نجاح الأفراد في مواجهة مشكلاتهم

وقدرتهم على الانجاز بناءً على ما لديهم من كفاءة. فالفاعلية الذاتية كما يرى مادكس (Maddux, 2000) ليست مهارة إنما هي أفكار الفرد عن قدراته وتوظيف مهاراته في ظروف معينة، فهي ليست مجرد توقعات حول السلوك إنما القدرة على ما يمكن القيام به فعلاً.

وكما يشير باندورا (Bandura, 1997) أن الفاعلية الذاتية ليست سمة وراثية وإنما تأتي عبر الزمن من خلال التجربة، حيث تتطور هذه المعتقدات منذ الطفولة وتستمر مع الفرد طوال حياته، فهي تتطور من خلال نماذج التجربة التي يمر بها الفرد في الماضي للعمل على توظيفها في المستقبل.

وتتطور الفاعلية الذاتية نتيجة للعلاقة الوثيقة ما بين البيئة والسمات الشخصية والسلوك (Pajares, 1996). حيث يؤكّد باندورا (Bandura) على مصادر عدّة رئيسية تعمل على تدعيم المشاعر الخاصّة بالكفاءة الذاتّية لدى الأفراد، وهم الوالدان والمدّرسون والأصدقاء. حيث يُ عدُّ الوالدان من أهّم المصادر التي تلعب دوراً كبيراً في تنمية الكفاءة الذاتّية في مرحلة الطفولة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي نجح بها الفرد، وإبراز أفضل الأهداف التي تّم إحرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة، أو بمعنى آخر معرفة الخبرات الناجحة، ثم عرض النماذج الملائمة التي تّم إنجازها فعلاً من هذه الخبرات، واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللّفظي والتشجيع حتّى تقوّي القدرات التي ترفع من مستوى الكفاءة الذاتّية للفرد (Schultz, 1990).

وكما يشير باندورا (Bandura) بحسب ما جاء عند اليوت وكارتشويل وترافرز (Elliot, Kratochwill & Travers, 2000) أن الفاعلية الذاتية تتطور لدى الفرد من خلال أربعة مصادر وهي:

١. خبرة السيطرة (mastery experience): ويعتمد هذا المصدر علـى الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع الفاعلية الذاتية، والإخفاق المتكرر يعمل على خفضها. ويعتقد الشخص ذو الفاعلية العالية أنه قادر على انجاز السلوك ولديه الرغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه.

٢. الخبرات البديلة (vicarious experience): ويقصد بها اكتساب الـخبرة كرؤية الآخرين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية).

٣. الإقناع اللفظي (verbal persuasion): أي الحديث الـذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والاقتناع بها من قبل الفرد، وكذلك المعلومات التي تأتي الفرد لفظياً عـن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو العمل ويؤثر علـى سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة.

٤. الاستثارة الانفعالية (emotional state): حيث أن القلـق والإجهاد يؤثران عـلى فاعلية الذات ويقودان إلى ضعف الأداء، بينما الاستثارة الانفعالية المتوسطة تعمل علـى رفع الأداء وتحسين الفاعلية الذاتية.

فالمستوى العالي للفاعلية الذاتية يتعلق بالمستوى العالي للدافعية والقدرة على تحقيق الأهداف والمثابرة في الوصول إلى تلك الأهداف (Bandura, 1997). وتلـعب الفاعلية الذاتية دوراً كبيراً في التكيف النفسي لأنهاتُشعر الفرد بالسيطرة عـلى السلـوك والبيئة ومواجهة تحديات الحياة مما يترتب على ذلك الشعور بالرضا والسعادة (Maddux, 2000).

وبالمقابل يشير باندورا (Bandura,1997) أن انخفاض الفاعلية الذاتية لدى الأفراد يساهم في إصابة الأفراد بالاكتئاب لأن الشخص المكتئب عادةً ما يعتقد أن قدرته أقل من قدرة الآخرين في مواجهة تحديات الحياة، وكذلك تؤثر الفاعلية الذاتية المنخفضة على الجهاز

المناعي، فاعتقاد الفرد بانعدام السيطرة على المطالب البيئية يساهم في زيادة القابلية للإصابة بالمرض.

واعتماداً على ما تقدم، فإن الفاعلية الذاتية تلعب دوراً مهماً في جميع جوانب الشخصية الإنسانية لما لها من أثر في توجيه الفكر والسلوك.ويُعد الجانب الأكاديمي من الجوانب التي تؤثر به الفاعلية الذاتية، وفيما يلي توضيح لمفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية (Academic Self-Efficacy):

يُعرف باندورا (Bandura, 1993) الفاعلية الذاتية الأكاديمية أنها: اعتقاد الفرد وثقته بالقدرة على إنجاز وتنفيذ المهام الأكاديمية.وتُعد العملية التي يطور من خلالها الطلاب اتجاهاً إيجابياً حول قدراتهم (Hassanzadeh, Ebrahimi & Mahidinejad, 2012). ويعرفها زمرمان (Zimmerman, 1995) أنها: الأحكام الشخصية على قدرات الطالب لتنظيم وتنفيذ المناهج التعليمية لتحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز الأكاديمي.

ويشير باندورا (Bandura, 1993) إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تساهم بالقدرة على التكيف في الجانب الأكاديمي والتفاؤل الإيجابي والإنجاز والمرونة في التعامل مع الصعوبات. إلا أن الأفراد الذين لديهم شعور منخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية تكون تطلعاتهم منخفضة وضعف الالتزام بتحقيق الأهداف المطلوبة. وكما أشار هاريس وميلر وميرسر (Harris, Miller & Mercer, 1995) إلى أهمية الفاعلية الذاتية في الجانب الأكاديمي، حيث أنها تؤثر على اختيار المتعلم لأنشطته ومهامه التعليمية، كما أنها تؤثر باستمرارية الجهد والمثابرة للوصول إلى الأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها، فالأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يواجهون المواقف الصعبة ويتجنبون الفشل. ويشير تشيمرز وهو وغراسيا (Chemers, Hu & Garcia, 2001) إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً

بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي بشكل مباشر أوغير مباشر، فهي تؤثر على توقعات الطلبة تجاه قدرتهم على التعامل مع الضغوط والمتطلبات الأكاديمية.

ويؤكد شنك (Schunk, 2003) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لـديهم القدرة على انجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المنخفضة إلى الاستسلام بسهولة والشعور بالكسل. حيث أجرى غرين وميلر وكراوسن ودوك وأكي (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004) دراسة على (220) طالب لمعرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، فدلت النتائج على وجود علاقة ايجابية مباشرة بينهما، وكذلك وجود دور هام للفاعلية الذاتية الأكاديمية في التعلم الناجح.

وكذلك فإن ذوي الفاعلية الذاتية العالية يستثمرون جهودهم ويثابرون مدة أطول، وعندما تحدث النكسات يتعافون بسرعة أكبر، ويحافظون على مواصلة جهودهم نحو الأهداف، ويمتلكون القدرة على الاختيار على عكس منخفضي الفاعلية الذاتية (Bandura, 1997).

وأجرى باندورا وزملاؤه (Bandura et al., 1996) دراسة حول معرفة أكثر العوامل تأثيرا بالتحصيل الدراسي لدى مجموعة من الأطفال كان من بين هذه العوامل تطلعات الوالدين الأكاديمية وبعض المشكلات السلوكية بالإضافة إلى الفاعلية الذاتية، تبين من خلال النتائج أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية والطموح من أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل الأكاديمي.

وتنطبق مصادر الفاعلية الذاتية الأربعة التي ذكرها باندورا (Bandura) على الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند الطلاب، وبما يتعلق بخبرات السيطرة فإن الطالب عندما يُخبر

معنى النجاح والشعور بالانجاز الأكاديمي فان ذلك يؤدي إلى الإحساس بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، وفي ما يخص الخبرات البديلة فإن الطالب من خلال ملاحظته لنشاطات زملائه يحاول تقليدهم، فمثلاً يحاول الطالب حل مسألة صعبة عندما يلاحظ زميله وهو يقوم بحلها. وبالنسبة للإقناع اللفظي حيث يمكّن هذا المصدر الطلاب من تكوين معتقدات إيجابية حول التغلب على الصعوبات التي تواجههم، وكذلك بتكوين أفكار إيجابية تعمل على تحسين مستواهم الأكاديمي. أما المصدر الأخير وهو الاستثارة الانفعالية فتعتبر مصدراً هاماً لشعور الطالب بالفاعلية الذاتية الأكاديمية وغالباً ما يعتبر البكاء دليلاً على صعوبة المهمة، إلا أن الاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، حيث أن القلق يؤدي إلى الأحكام السلبية حول القدرة على إكمال المهام (Hassanzadeh et al., 2012).

ومن هنا فإن مصدر الاستثارة الانفعالية يشير إلى وجود علاقة بين القلق والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وقلق الاختبار يمثل جانباً من جوانب الاستثارة الانفعالية ويكون له دور في التأثير على الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية و قلق الاختبار

لقد تبين أن هناك علاقة ما بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة وقلق الاختبار، فالطلاب الذين يعانون من الفاعلية المنخفضة يكون لديهم أقل مقدرة في مواجهة مواقف قلق الاختبار (Eukay & Onyeizugbo, 2010). حيث بينت دراسة أكانبي واوغندوكون (Akanbi & Ogundokun, 2006) التي هدفت إلى معرفة أثر الفاعلية الذاتية في خفض قلق الاختبار لدى عينة تكونت من (205) طالباً وطالبة يدرسون في كلية التمريض باستخدام مقياس ساراسون لقلق الاختبار، أن المشاركين الذين تعرضوا إلى البرنامج المستند إلى الفاعلية الذاتية أبدوا تحسناً دالاً إحصائياً في أدائهم الأكاديمي مقارنة مع المجموعة الضابطة،

وكذلك أشارت النتائج إلى وجود التفاعل بين قلق الاختبار والفاعلية الذاتية في مستوى الأداء الأكاديمي.

فالطلاب الذين لديهم تاريخ من الفشل الأكاديمي أو قلق الاختبار تكون الثقة الأكاديمية لديهم أقل مما لدى أقرانهم، ونتيجة لذلك من المحتمل أن يكون انخفاض في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية (Brinkkerhoff & Mcguire, 1993). وجاء في دراسة باتريك وتورنر وميار وميدجلي (Patrick, Turner, Meyer & Midgley 2003) أن هناك أثراً فعالاً لإكساب الطلبة الثقة في قدراتهم لمادة الرياضيات وزيادة فعاليتهم الذاتية تجاه هذه المادة وتعزيز قدراتهم بالنجاح على خفض القلق لديهم.

وأيضاً قام ماركيز وجيرمو وماكلوي وسنوك وكاناكلسوفا (Marquez, Jerome, McAuley, Snook & Canaklisova, 2002) بدراسة قسموا فيها المشاركين إلى مجموعتين: مجموعة منخفضة الفاعلية الذاتية الأكاديمية أعطيت لهم معلومات خاطئة من التغذية الراجعة من أجل خفض اعتقادهم حول فاعليتهم، ومجموعة أخرى ذات فاعلية أكاديمية عالية، حيث وجد الباحثون علاقة عكسية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والقلق، وتبين أن ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة قد سجلوا معدلاً عالياً من القلق. وأشارت نتائج الدراسات أن قلق الاختبار يعمل على تخفيض الأداء الأكاديمي للطلاب (zerkan, 2004).

ويُستنتج مما سبق أن هناك تفاعلاً ما بين قلق الاختبار والفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث أن الفرد الذي يعاني من قلق مرتفع يتولد لديه الإحساس بفاعلية متدنية ويؤثر ذلك على أدائه، أما القلق الطبيعي فيعتبر محفزاً للفاعلية الذاتية مما ينتج عنها استثمار لقدرات الطالب تساعده على النجاح والتفوق. ومن هنا فالعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية

ضروري لامتلاك الإرادة والدافعية والمهارة المطلوبة، إلا أن قلق الاختبارات قد يكون أحد المتغيرات التي تؤثر سلباً على الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ومن أجل التعامل مع قلق الاختبارات الذي يُعد من أهم المتغيرات التي تؤثر في بيئة الطالب التعليمية فقد ظهرت هناك مناحي تتضمن إجراءات وأساليب علاجية عديدة يشير إليها تانسي (Tuncay, 2003) أبرزها:

- المنحى السلوكي (behavioral approaches): ويتضمن تقليل الحساسية المنتظم (systematic desensitization) وتمارين الاسترخاء (relaxation training) والتغذية البيولوجية الراجعة (biofeedback) والنمذجة (modeling) وتمارين إدارة القلق (anxiety management training).
- العلاج المعرفي (cognitive therapy): ومنه أسلوب إعادة البناء المعرفي (restructuring).
- العلاج المعرفي السلوكي (cognitive–behavioral therapy): ومنه التعديل السلوكي المعرفي (cognitive-behavioral modification).
- منحى نقص المهارة (skill-deficit approach): ويتضمن التدريب على مهارات الدراسة (study skills training) والتدريب على مهارات أداء الاختبار (test-taking skills training).

وفي الدراسة الحالية سيتم تنفيذ برنامجين يستندان إلى التدريب على المهارات الدراسية وتقليل الحساسية المنتظم من أجل تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر، وفيما يلي يأتي شرح موضح لكلا الأسلوبين.

أولاً : التدريب على مهارات الدراسة (Study Skills Training :SS):

في ظل الثورة المعرفية والتقنية وبهدف تغيير النظرة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين إلى طريقة أكثر فاعلية في عملية اكتساب المعرفة؛ جاءت حاجة الطلاب إلى مهارات دراسية تسهل تعليمهم وتساعد على أداء واجباتهم ورفع مستواهم الأكاديمي. حيث أظهرت دراسة بندر (Bender, 1997) التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير المهارات الدراسية على الأداء الأكاديمي للطلاب أن هناك ارتفاعاً في مستوى تحصيل الطلاب الذين التحقوا ببرنامج مهارات الدراسة على خلاف زملائهم الذين لم يلتحقوا به، كما أن أعضاء هيئة التدريس قد لاحظوا تحسناً ملموساً وإيجابياً على سلوك الطلاب نتيجة لالتحاقهم ببرنامج للمهارات الدراسية.

وتوصلت دراسة أبو حميدان (1991) إلى أن الطلاب الجامعيين الذين تلقوا التدريب على المهارات الدراسية قد قلت نسبة الغياب لديهم وانسحابهم من المواد كما تحسن أداؤهم الأكاديمي بشكل ملحوظ.

وظهر عدد من المفاهيم المرادفة لمفهوم المهارات الدراسية في الدراسات والأطر النظرية منها: تعلم كيفية التعلم (learning how to learn) والتدريب على المهارات العقلية (mental skills training)، كما دُرست تحت إسم عادات الدراسة (study habits) واستراتيجيات التعلم والدراسة (learning and study strategies) (رزق، 2002).

وتُعرف مهارات الدراسة بالطرق والأساليب التي يتبناها الطالب أثناء دراسته للمناهج الدراسية للوصول إلى مستوى التمكن والإتقان (Nneji, 2002). وكذلك تُعرف بأنها مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التي تهدف إلى تطوير الفاعلية الذاتية الأكاديمية وفاعلية التعلم لدى الطالب مثل مهارات الكتابة وتدوين الملاحظات

وإجــراءات تقــديم الاختبــارات ومهــارات التنظــيم وإدارة الوقــت ومهــارات الــوعي الــذاتي (Decker & Spector, 1992).

وكما يشير كريكا (Kerka, 2007) إلى أن الطلاب الذين يتعلمون مهارات الدراسة يمتازون بالخصائص التالية:

- لديهم معرفة بعديدٍ من الطرق لتنفيذ مهامهم.
- ارتفاع مستوى تقديرهم للذات.
- التحسن في مستوى أدائهم الأكاديمي.
- المشاركة بشكل فاعل في عملية التعليم.
- الدقة في الأداء والعمل.

ويُ عتقد أن الطلبة في جميع المراحل التعليمية قد يعانون من خبرات فشل في المدرسة، ليس لضعف قدرتهم ولكن لأنهم يفتقرون للمهارات الدراسية الجيدة، وبالرغم من أن بعض الطلبة يطورون المهارات الدراسية باستقلالية، إلا أن بعضهم قد يتخرج من المدرسة دون أن يكتسب أي مهارة فعالة يوظفها لتحقيق التحصيل الأكاديمي الجيد. وبما أن المهارات الدراسية تتضمن القدرة على اكتساب وتسجيل وتنظيم وتذكر وتوظيف واستخدام المعلومات فإن ذلك يساهم في تحقيق التحصيل الأكاديمي المناسب (Gettinger & Seibert, 2002).

وكما يشير عبد الموجود (1996) إلى أن كثيراً من الطلاب لا يحصلون على النتائج التي يطمحون إليها في دراستهم، ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي بل لأنهم لا يحسنون تنظيم وقتهم ويذاكرون بطرق خاطئة ولا يستعدون للاختبار كما هو مطلوب.

وتشير الأبحاث والدراسات إلى أن هناك إرتباطاً واضحاً بين قلق الاختبار وضعف المهارات الدراسية، حيث أن الطلبة الذين لديهم ضعف في المهارات الدراسية يتوقع أن يعانوا من قلق عالٍ أثناء تقديم الاختبارات، على عكس الطلبة الذين يتمتعون بمهارات دراسية فعالة (Birenbaum & Nasser, 1994).

ويصنف لاكي وسميثرست (Luckie & Smethurst, 1998) مهارات الدراسة في ثلاث مجموعات هي: مهارات المدخلات (input skills) وتشمل الاستماع والقراءة وتدوين الملاحظات ووضع الأهداف والمشاركة في الغرفة الصفية. مهارات المعالجة (processing skills) وتشمل إدارة الذات وإدارة الوقت والتركيز والذاكرة والاستعداد للاختبارات. مهارات المخرجات (output skills) ومن خلالها تتم ترجمة كل المهارات السابقة إلى أداء ظاهر وفعلي يمكن من خلاله الحكم على نجاح أو فشل المتعلم وتشمل كتابة التقارير وأداء الاختبارات.

وتناولت الدراسة الحالية هذا الأسلوب من خلال مجموعة من المهارات، تم تدريب مجموعة من الطلاب على تنفيذها، وتمثلت هذه المهارات بما يلي:

١. مهارة القراءة الفعالة (SQ3R) وهي وسيلة للقراءة الفعالة والمتكاملة وتجمع العناصر التالية: التصفح (Survey) والتساؤل (Question) والقراءة (Read) والتسميع (Recite) والمراجعة (Review) وفيما يلي توضيح لهذه العناصر كما ذكرها رينسون (1941) المشار إليه عند (Kasson, 2012):

أ- التصفح (Survey) أو المسح (Scan): ويعني تصفح الدرس بصورة سريعة للإلمام بمحتوياته ومواضيعه، وذلك من خلال المسح السريع للعناوين والجداول البيانية والتوضيحية والنقاط الرئيسية في كل فقرة وملخص الفقرات على أن لا يتجاوز ذلك

بضع دقائق، وهذه الطريقة أشبه بالتعرف على خارطة الطريق قبل الذهاب إلـــى الرحلة، والهدف من هذه الطريقة تكوين فهم أكبر للقارئ حول الأفكار الرئيسة.

ب- التساؤل (Question): وهو عبارة عن تحويل العناوين والفقرات إلـى أسئلة مما يساعد على زيادة الفهم والمشاركة الفعالة، ويجب أن تشتمل الأسئلة بماذا ولماذا وكيف ومَن ومتى وأين، وبذلك يتم حصر المعلومات الهامة.

ج- القراءة (Read): وهي العمل على قراءة الفقرات من البداية إلى النهاية والإجابة عن الأسئلة التي تـم وضعها سابقاً ، ودراسة الوسائل التوضيحية والفقرات الصعبة بتركيز وتأنٍ، وكذلك إعادة قراءة الأجزاء غير المفهومة قبل الانتقال إلى مقطع آخر.

د- التسميع (Recite): أي محاولة القراءة بصوت عالٍ ومسموع وبشكل متكرر، على أن تكون الفقرات قصيرة وذلك لإعادة التذكير بالأفكار الرئيسة والهامة مما يساعد على تطوير مفهوم شامل لما تم قراءته وربط الأفكار بعضها بعضاً .

هـ- المراجعة (Review): تأتي بعد اتمام العمليات الأربعة حـيث يتم استعراض المعلومات مرة أخرى وبشكل دوري مما يساعد على تثبيت المعلومات وسهولة استرجاعها.

٢. مهارة إدارة الوقت (Time Management Skill):

تُعدُّ هذه المهارة هامة لجدولة المهام الأسبوعية والشهرية ليتمكن الطلاب مـن إدارة الوقت بصورة منظمة (Mutsotso & Abenga, 2010) ويُقصد بإدارة الوقت قـدرة الطالب على التخطيط والاستخدام الفعال للوقت، واستغلاله بشكل مناسب ومنظم لأداء النشاطات والأعمال اليومية والواجبات الدراسية المطلوبة منه حسب أهميتها وفـق خطة

زمنية تتضمن برنامجاً زمنياً، ويهدف التدريب على إدارة الوقت زيادة الوعي بمفهوم الوقت مما يساعد على النجاح في الدراسة وإنجاز النشاطات المختلفة (Landsberger, 2004).

٣. مهارة التركيز (Concentration Skill):

تشير هذه المهارة إلى القدرة على التركيز والانتباه مع الوعي، وكل ما يتذكره الفرد يجب أن يُحتفظ به في الذاكرة لاسترجاعه بفاعلية عند الحاجة إليه وإذا تم تخزين المعلومات بطريقة فعالة نتج عن ذلك استرجاع فعال لها (Luckier & Smethurst, 1998).

٤. مهارة تدوين الملاحظات (Note-Taking Skill):

تعتبر هذه المهارة أسلوب تسجيل المعلومات أثناء الحصص الدراسية بهدف نقلها واسترجاعها ودراستها فيما بعد،لذا فهي تُعد أسلوباً قيماً لجمع المعلومات وتنظيمها بهدف تشجيع الطلاب على أن يصبحوا متعلمين مستقلين من خلال معالجة المعلومات وكتابتها بلغتهم الخاصة (Sedita, 1999). يتطلب إتقان هذه المهارة بشكل أساسي إتقان مهارات فرعية هي: مهارة الانتباه والاستماع والتفسير وتسجيل المعلومات والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، وتبويب المعلومات وتنظيمها بطريقة ذات معنى (Boyle, 2001).

ويشير بويل (Boyle, 2001) إلى أن التدريب على تدوين الملاحظات يحقق عدة أهداف وتشمل:

– مساعدة الطلاب على فهم النقاط والمعلومات الرئيسة في الحصص الدراسية.

– الاحتفاظ بالمعلومات على شكل ملاحظات لمراجعتها عند الاختبار.

– زيادة الاستيعاب وفهم المعلومات وسهولة تذكرها.

٥. مهارة الاستعداد للاختبار (Test Preparation Skill).

يعني الاستعداد للاختبار التحضير المسبق لتقديم الاختبار، ويتم ذلك من خلال الاستعداد الجسمي والعقلي، إذ أن الطالب لا يستطيع تذكر المعلومات إذا لم يكن مرتاحاً من الناحية الجسمية (Landsberger, 2004). وتتضمن مهارات الاستعداد للاختبارات مجموعة من المهارات التي على الطالب اتقانها كي ينجح في دراسته مثل مهارة إدارة الوقت، وتتضمن تسجيل مواعيد الاختبارات وتجنب الدراسة تحت الضغط، والتخطيط للوصول المبكر لقاعة الاختبار (أبو عليا والوهر، 2001).

٦. مهارة أداء الاختبار (Test Taking Skill):

تعتبر هذه المهارة من المهارات الأساسية التي يحتاجها الطالب لتحقيق النجاح الأكاديمي. ويقترح لويس ودورلاق (Lewis & Doorlag, 1987) مجموعة من المهارات التي تساعد الطالب على أن يصبح ماهراً في تقديم الاختبارات، ومن هذه المهارات:

- أن يحضر الطالب إلى المدرسة مجهزاً بالأدوات اللازمة لتقديم الاختبار.
- أن يقوم بقراءة الأسئلة بعناية عندما يستلم ورقة الاختبار.
- أن يحدد نمط الأسئلة والإجابة، وأن يحدد بدقة الوقت اللازم للإجابة عن كل سؤال.
- أن يبدأ بالأسئلة التي يشعر أنه واثق من الإجابة عنها.
- أن يقوم بتلخيص الأفكار الأساسية تحت كل سؤال قبل كتابته على ورقة الإجابة.
- أن يجيب عن جميع الأسئلة حتى تلك التي يعتقد بأن إجابته عليها خاطئة.
- أن يكتب الإجابة بخط واضح ومقروء.
- أن يقوم بتخصيص وقتٍ لمراجعة ورقة الإجابة قبل تسليمها.

وبناءً على ما تقدم من توضيحللمهارات الدراسية السابقة يُ لاحظ أن هذه المهارات تُفيد بما يلي:

- تأدية الأعمال والأنشطة المطلوبة من الطالب بطرق منهجية وعلمية.
- زيادة الإنتاجية والفاعلية في الأداء ومشاركتها في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي.
- أداء المهمات في الوقت المحدد واستثمار الوقت والجهد.
- زيادة القدرة التنافسية لدى الطالب والسعي الدائم نحو التميز والتفوق.
- تطوير الذات وتنمية القدرات الأكاديمية لدى الطالب.

ثانياً: تقليل الحساسية المنتظم (Systematic Desensitization: SD):

يُعدُّ تقليل الحساسية المنتظم (SD) إجراءً سلوكياً قام بتطويره جوزيف ولبي (Joseph Wolpe) يعمل على التخلص من المخاوف المرضية والقلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها، وغالباً ما يكون الاسترخاء الاستجابة البديلة لأن الفرد لا يمكن أن يشعر بالخوف والقلق وهو في حالة استرخاء تام، لأن الاسترخاء والقلق لا يلتقيان في آن واحد (Warren, 2004).

ويقوم أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على التدريب على الاسترخاء وبناء هرم تسلسلي للقلق، ثم العمل على تقديم مثيرات القلق بناءً على الهرم التسلسلي مزامنةً مع الاسترخاء. وفيما يلي توضيح لهذه الخطوات:

١ - التدريب على الاسترخاء (Relaxation Training):

يعتبر عالم النفس الأمريكي ايدموند جاكوبسن (Edmund Jacobsen) من أوائل العلماء الذين بحثوا في تدريب الاسترخاء وتطبيقه في مجال العلاج النفسي، وقد توصل إلى

أن حالة الاسترخاء خبرة مضادة لحالة القلق والانفعالات الحادة، وتقوم الفكرة الأساسية لفنية الاسترخاء على أن الجسم في حالة القلق والانفعالات الحادة يتعرض لعمليتين هما: الشد العضلي والتوتر النفسي، تكون جميع عضلات الجسم مشدودة في درجة توازي التـــوتر النفسي الذي يكون عليه الإنسان في حالة القلق. وإذا تم إيقاف حالة التوتر والشد العضلي لجسم الإنسان إلى حالة من الاسترخاء، فإن ذلك يخفض درجة القلق. فالاسترخاء يستهدف مجموعة من عضلات الجسم الرئيسة من خلال إحداث سلسلة من الشد والراحة لها (Bourne, 2000; Zeidner, 1998).

وقد استخدم ولبي تمارين الاسترخاء كجزء ضروري فـــي أسلوب تقليل الحساسية المنتظم لزيادة نشاط الجهاز العصبي الباراسمبثاوي الذي يعمل على كبح الانفعالات والقلق ويدفع الجسم نحو الاسترخاء (Warren, 2004).

2 – بناء هرم القلق (Anxiety Hierarchy Construction):

وهو عبارة عن هرم تسلسلي للمواقف المثيرة للقلق ومصنفة عكسياً ابتداءً من أقـل المواقف إثارةً للقلق إلى أعلاها إثارة، وسيتم تخيل هذه المواقف المتسلسلة بشكل منتظم أثناء عملية الاسترخاء. ويعتبر بناء هرم القلق ضروري لاستخدامه خلال عملية تقليل الحساسية المنتظم (Johnson, 2007).

3 – إجراءات تقليل الحساسية المنتظم (Systematic Desensitization Procedures):

بعد التدريب على آلية الاسترخاء يتم الدخـــول بإجراء تقليل الحساسية المنتظم، بحيث يتم الوصول إلى حالة من الاسترخاء التام، ثم وبشكل تخُيلي يبدأ التعريض للمـواقف المثيرة للقلق حسب الهرم التسلسلي للقلق بشكل تصاعدي من أقلها إثارة إلى أعلاها، وإذا أحـدث موقف ما قلقاً يتم التوقف عند هذا الموقف وإعادته حتى يتم استبدال استجابة القلـق

بالاسترخاء، ويتم هذا الإجراء في أجواء هادئة ومريحة

.(Johnson, 2007; Deffenbacher & Hanhnloser, 1981; Zeidner, 1998)

ويشير جوان وكارمان وبيدرو (Juan, Carman & Pedro, 1998) إلى أن هناك مزايا لأسلوب تقليل الحساسية المنتظم تتمثل بما يلي:

- يساعد على السيطرة على الذات.
- يساعد الفرد بالإحساس بالفاعلية الذاتية وهو يتعرض للمواقف المثيرة للقلق، ويؤمن بقدرته للسيطرة على تلك المواقف.
- يتم تنفيذ أسلوب تقليل الحساسية المنتظم بالتخيل على عكس المواجهة التي ربما تساهم في تراجع الحالة.
- يسمح هذا الأسلوب بالسيطرة على القلق بشكل منتظم.

وقد أثبتت عدة دراسات فاعلية أسلوب تقليل الحساسية المنتظم في التعامل مع حالات القلق وخاصة قلق الاختبار، وفي هذه الدراسة تم تطبيق هذا الأسلوب بالإضافة إلى التدريب على المهارات الدراسية مع عينة من طلاب الصف العاشر، الذين سجلوا أعلى الدرجات على مقياس شبيلبيرجر (Speilberger) لمقياس قلق الاختبار.حيث تم توظيف كلا (الأسلوبين التدريب على المهارات الدراسية وتقليل الحساسية المنتظم) عن طريق برنامج إرشاد جمعي لكل أسلوب وعلى مدى عشر جلسات ويُعرف الإرشاد الجمعي (group counseling) أنه سلسلة من اللقاءات الإرشادية المنظمة لمجموعة صغيرة من الطلاب يعانون من صعوبات متشابهة ومساعدتهم بالوصول لحلول لها.

وتظهر فائدة الإرشاد الجمعي باختصار الجهد والتكلفة وإتاحة الفرصة لكل عضو بمشاركة الآخرين مشاعرهم وانفعالاتهم،وتُعدُّ الجماعة مصدراً للنمذجة الإيجابية وتعزيز الأعضاء بعضهم بعضا، فإذا نجح عضو في مهمة ما فإن الجماعة تعززه على هذا النجاح

وتقدره لتصبح مصدر دعم. ومن فوائد الإرشاد الجمعي أنه فرصة للتغذية الراجعة من الآخرين تتيح الفرصة للأعضاء رؤية الأشياء على حقيقتها وليس كما يفترضها.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

يُعد قلق الاختبار من أبرز العوامل التي تؤثر سلباً على تحصيل الطلبة الأكاديمي على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم الدراسية، ومهما حاول الباحثون والمتخصصون إيجاد وسائل وأساليب مختلفة للاختبار يبقى مثيراً لقلق الطلاب. ويزداد القلق كلما تقدم الطلاب في المرحلة الدراسية، وكلما كانت المرحلة هامة بالنسبة لهم، وفي الدراسة الحالية ينصب التركيز على طلاب الصف العاشر وهم يمثلون مرحلةهامة يُعدُّ تحصيلهم الأكاديمي فيها الفيصل في توزيعهم إلى مختلف التخصصات الأكاديمية والمهنية؛ ولهذا يتكَون لدى هؤلاء الطلاب درجة عالية من القلق وخاصة فيما يتعلق في مواقف الاختبار لأن التحصيل الأكاديمي يمثل لهم أهمية كبيرة.

وقد يساهم أيضاً نقص مهارات الدراسة اللازمة للطالب في زيادة مشاعر الخوف والقلق في مواقف الاختبار؛ لأن الطالب يفتقر إلى الفاعلية الذاتية الأكاديمية التي تساهم بتحقيق مستوى عالٍ من الانجاز والتحصيل العلمي.

وانطلاقاً من هذا الواقع الذي يعاني منه الطلاب في مختلف مراحلهم الدراسية من قلق الاختبار، ومحاولات المهتمين والباحثين في المساعدة في تخفيض هذه الظاهرة، انبثقت الحاجة لمثل هذه الدراسة والتي تتعامل مع قلق الاختبارالذي يُعد من أبرز العوامل التي تُزعج الطلاب وتؤثر على فعاليتهم الأكاديمية وبالتالي فشلهم في التحصيل الدراسي.

وبالتحديد حاولت الدراسة اختبار الفرضيات التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجـــات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليـــل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجـــات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليـــل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجـــات مجموعة التدريب علـــى المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجـــات مجموعة التدريب علـــى المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في قياس المتابعة.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار أثر برنامجي إرشاد جمعي يتمثلان بالتدريب على المهارات الدراسية وتقليل الحساسية المنتظم في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس محافظة عجلون في الأردن.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تستهدف فئة هامة من طلاب المدارس من الصف العاشر وهم شريحة ينتمون لمرحلة المراهقة، وهـــي مرحلة يحتاج فيها الطلاب لمن يساندهم

في مواجهة مشاكلهم المختلفة، وخاصة في البيئة المدرسية التي يعتبر قلق الاختبار من أهمها، كذلك لا بد من الإشارة إلى أن هؤلاء الطلاب يتوقف توزيعهم على التخصصات الأكاديمية والمهنية بناءً على تحصيلهم الأكاديمي في هذه المرحلة. وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضاً من خلال الخلفية النظرية التي تُقدم المعرفة بأهم المهارات الدراسية المطلوبة في البيئة التعليمية وكذلك المعرفة بآلية إجراء أسلوب تقليل الحساسية المنتظم لمن يعاني من قلق الاختبار.

ويشير الأدب النظري إلى توافر عدد كبير من الدراسات الاجنبية التجريبية عن قلق الاختبار لدى طلاب الجامعات إلا أنها بإعداد قليلة فيما يخص طلاب المدارس، أما في البيئة العربية فهي قليلة جداً وخاصةً التي حاولت اختبار برامج تجريبية مثل المهارات الدراسية وتقليل الحساسية المنتظم في تخفيض قلق الاختبار.

ولكن لم يجد الباحث دراسات اختبرت أثر برنامجي إرشاد جمعي يستندان إلى أسلوب مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية في آن واحد. وبحسب الدراسات والأبحاث تبين أن القلق يمثل أهم المتغيرات التي تسبب التوتر والإرباك للطلاب ويقف عائقا أمام التحصيل الأكاديمي. وقد لا يكون انخفاض التحصيل لدى الطلاب بسبب عدم القدرة المعرفية إنما لفقدان المهارات الدراسية السليمة وغياب الاستراتيجية الملائمة للتعامل مع موقف الاختبار.

فنتائج الدراسة الحالية تساهم في دفع اهتمام الباحثين والقائمين على العملية التربوية بتصميم المزيد من البرامج الإرشادية الوقائية والنمائية والعلاجية المناسبة لخفض أثر قلق الاختبار والعمل على رفع مستوى الأداء.

وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً بأنها تعمل على تطبيق برنامجين إرشاديين متنوعين والمقارنة بينهما من أجل إثبات فاعليتهما في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب وهذا ما يوفر على الباحثين والطلبة وأولياء أمورهم والمهتمين في هذا المجال كثيراً من الوقت والجهد للتعرف على الأساليب الأكثر فاعلية وفائدة لهذه الغاية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

قلق الاختبار: هو مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية المرافقة لشعور الفرد نتيجة لتوقعاته السلبية بالإخفاق والفشل في الأداء على الاختبار. ويُعرّف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية: معتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز مهماته الأكاديمية بنجاح. وتُعرّف إجرائياً أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

مهارات الدراسة: هي استراتيجيات وطرق تساعد الطالب على تحسين أدائه وزيادة فاعليته في التحصيل الدراسي ورفع كفاءته وإنتاجيته التعليمية.

تقليل الحساسية المنتظم: يشير هذا المفهوم إلى خفض الحساسية لدى الفرد الذي يعاني من القلق خفضاً متدرجاً بدءاً من المثيرات الأقل إثارة إلى المثيرات الأكثر إثارة تجاه مثير أو موقف معين كالاختبار مثلاً.

حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس محافظة عجلون في الأردن وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2012-2013.
- بلغت الفترة بين القياس البعدي و قياس المتابعة ثلاثة أسابيع.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يقدم هذا الفصل الدراسات التي تناولت بعض البرامج والأساليب الإرشادية والعلاجية في التعامل مع قلق الاختبار.

أولاً: الدراسات التي تناولت تقليل الحساسية المنتظم مع قلق الاختبار

أجرى كندي ودوبكا (Kennedy & Doepke, 1999) دراســـة استخدما فيها التدريب على الاسترخاء وتقليل الحساسية المنتظم مقابل العلاج المعرفي السلوكي لعلاج إحـــدى طالبات الجامعة وعمرها (19) سنة من قلق الاختبار، حيث أشارت التقارير إلى أنها تـــعاني من ازدياد الاستثارة الفسيولوجية والسلوكية والشعور بالعصبية والغثيان وعدم القدرة علـــى التفكير وعدم القدرة على استدعاء المعلومات بفعل القلق من الاختبارات، وكانت تظهر هذه الأعراض قبل أسبوع واحد من موعد الاختبار، استمر البرنامج لمـــدة (9) جلسات، وبعد انتهاء البرنامج كشفت النتائج انخفاض مستوى القلق وتحسن الأداء الأكاديمي لدى الطالبة.

وفي دراسة قام بها ايقبوشوكو واوبدو (Egbochuku & Obodo, 2005) للتحقق مـن أثر برنامج تقليل الحساسية المنتظم للحد من قلق الاختبار لدى طلاب المدارس فـي نيجيريا ومن هم في مرحلة المراهقة، حيث كان الجنس أحد متغيرات هـذه الدراسة التي شارك فيها (78) طالباً وطالبة، بعد أن أظهروا مستوى عالٍ من القلق علـى مقياس شبيلبيرجر(1980) لقلق الاختبار، وتم تقسيم العينة بشكل عشوائي إلى مجموعة تجريبية تلقت برنامج تقليل الحساسية المنتظم على مدى (12) جلسة، ولمدة ستة أسابيع، في كل أسبوع جلستان، مدة كل جلسة (30) دقيقة، ومجموعة ضابطة لم تتلقَ أي عـــــلاج، وبعد ظهور نتائج الدراسة تبين

أن لبرنامج تقليل الحساسية المنتظم الأثر الكبير في خفض قلق الاختبار، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة أجراها اشتاني وسليمي وغوليفاند (Ashtani, Salimi, & Gholivand, 2006) لعلاج قلق الاختبار بأسلوب العلاج المعرفي مقابل تقليل الحساسية المنتظم، تألفت العينة من (65) طالباً إيرانياً ممن لديهم أعلى الدرجات على استبيان قلق الاختبار، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تلقت العلاج المعرفي ومجموعة تلقت أسلوب تقليل الحساسية المنتظم ومجموعة ضابطة لم تتلقَ أي علاج، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كلا المجموعتين التجريبيتين سجلتا مستوى أقل لقلق الاختبار مقارنة مع المجموعة الضابطة، ولم توجد اختلافات كبيرة بين الأساليب المعرفية وتقليل الحساسية المنتظم.

وفي دراسة أجراها جونسون (Johnson, 2006) بهدف معرفة فاعلية برنامج الاسترخاء العضلي وتقليل الحساسية المنتظم لخفض قلق الاختبار لدى عينة تكونت من (9) طلاب من جامعة فلوريدا بعد أن طبق الباحث مع أفرادها مقياس شبيلبيرجر (1980) لقلق الاختبار، حيث تم تطبيق البرنامج على أفراد العينة لمدة ستة أسابيع، وأظهرت النتائج بعد انتهاء البرنامج إلى خفض مستوى القلق عند أفراد العينة ورفع الكفاءة الدراسية لديهم.

وهدفت دراسة باسبينر وديريبوي وإسكن (Baspinar, Dereboy & Eskin, 2012) إلى مقارنة فاعلية تقليل الحساسية المنتظم مع العلاج المعرفي للحد من قلق الاختبار، وشملت الدراسة (50) طالباً من خريجي المدارس الثانوية والمقبلين على أداء اختبار القبول الجامعي، حيث طبق الباحث على أفراد العينة مقياس بول (Ball) للقلق والذي يتكون من (21) فقرة، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تلقت التدريب على تقليل الحساسية المنتظم، والمجموعة الثانية تلقى أفرادها العلاج المعرفي، وكان التدريب

لكـلا المجمـوعتين علـى مـدى (9) جلســـات، لتظهـر النتـائج وجـود دلالـة إحصـائية لكـلا المجموعتين للحد من المظاهر المعرفية والفسيولوجية لقلق الاختبار.

ثانيا: الدراسات التي تناولت المهارات الدراسية مع قلق الاختبار

في دراسة أجراها جوزيف (Joseph, 1991) لمقارنة فاعلية العلاج المعرفي وتقليل الحساسية المنتظم مع التدريب على مهارات الدراسة للحد من قلق الامتحان، وتم تقسيم العينة التي تكونت (82) طالباً من كلية الطب عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: الأولى تلقت العلاج المعرفي جنباً إلى جنب مع مهارات الدراسة والثانية تلقت تقليل الحساسية المنتظم مـــــع مهارات الدراسة والمجموعة الثالثة كانت الضابطة ولم تتلقَ أي عـــــلاج، واستمرت فترة البرنامج لكلا المجموعتين التجريبيتين سبعة أسابيع في كل أسبوع جلسة مدتها (95) دقيقة، حيث أشارت النتائج إلى أن المجموعتين التجريبيتين أظهرتا تحسناً كبيراً في الحد مـــن القلق، إلا أن مجموعة العلاج المعرفي بالإضافة إلى مهارات الدراسة أظهرت تحسناً كبيراً فـــي التحصيل الدراسي،أما المجموعة الضابطة فلم تُظهر أي تحسن.

وأجرى بيكر وكرينجل (Baker & Craingl, 1999) دراســـــة لمعرفة أثر الاسترخاء وإستراتيجية التعلم (SQ3R) التي تُعد من مهارات الدراسة للتخفيف قلـــــق الامتحان، وتكونت العينة من (85) طالباً من طلبة جامعة كاليفورنيا طُبق عليهم مقياس شبيلبيرجر لقلق الاختبار، حيث تم تقسيم العينة إلى نصفين منهم من تلقى التدريب على إستراتيجية التعلم (SQ3R) والاسترخاء العضلي، والنصف الآخر تلقى جلسات تـــدريب مختصرة وبسيطة على إستراتيجية التعلم (SQ3R)، وأظهرت النتائج علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل، وأن الطلبة الذين تدربوا علـــــى الاسترخاء وإستراتيجية (SQ3R)

أظهروا انخفاضا ملحوظاً في مستوى قلـــق الامتحان مقارنة مع الذين تلقوا إستراتيجية (SQ3R) فقط.

وفي دراسة أجراها جرادات (Jaradat, 2004) بهدف مقارنة فاعلية برنامج علاج معرفي مع برنامج إرشادي في مهارات الدراسة في تخفيض قلـــق الامتحان والتسويف الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة. تكونت عينة الدراسة مـن (81) طالباً لديهم قلق مرتفع اختيروا من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس مدينة إربد، وقـــد تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وأشـــارت النتائج إلى أن كلا المجموعتين التجريبيتين قد أظهرتا تحسناً دالاً إحصائيا في قلق الامتحان والرضا عن الدراسة مقارنة مع المجموعة الضابطة، وأظهرت مجموعة إرشاد مهارات الـــدراسة انخفاضاً في التسويف أكبر بشكل دال إحصائيا مما أظهرته المجموعة الضابطة، في حين تفوقت مجموعة العلاج المعرفي على المجموعة الضابطة فـــي تحسين التحصيل الدراسي. وتبين أنه على الرغم من أن برنامج العلاج المعرفي كان فعالاً في تخفيض قلـــق الامتحان، إلا أنه لم يكن ذا فاعلية في تخفيض التسويف الأكاديمي.

وقام كل من أتيه وقنبري (Ataei & Ghanbari, 2010) دراســـة لمقارنة أثر برنامج معرفي جماعي مع برنامج تدريبي على مهارات الدراسة في تخفيض قـــلق الاختبار وقلق السمة، حيث شملت العينة (20) طالباً يعانون من قلق الاختبار، وتـم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين نصفهم تلقى العلاج المعرفي الجماعي والنصف الآخر التدريب على مهارات الدراسة، واستمرت مدة التدريب خمسة أسابيع، في كل أسبوع جلستان، ومـدة كل جلسة ساعتان، وبعد انتهاء فترة التدريب تم تطبيق مقياسي قلق الاختبار ومقياس قلق السمة، حيث

أشارت النتائج إلى أن العلاج المعرفي الجماعي له أثر أكبر مقارنة مع التدريب علـــــى مهارات الدراسة للحد من قلق الاختبار وقلق السمة لدى الطلاب.

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة تبين أن الباحثين قد تناولوا أساليب وبرامج متعددة لمساعدة الطلاب في التخلص من مشكلة قلق الاختبار أو الحد منها. مع ملاحظة تفاوت فاعلية تلك البرامج في علاج هذه المشكلة إلا أنها وبشكل علم أظهرت تحسناً ملحوظاً في معالجة قلق الاختبار سواء من خلال تطبيق البرامج السلوكية كتقليل الحساسية المنتظم والاسترخاء، أو المعرفية أو تطبيق برامج تتضمن مهارات دراسية. ومـــــا زال البحث مستمراً في تطوير البرامج الإرشادية التي تستهدف مجموعات محددة مــن الطلاب لتكون أكثر فائدة لهم.

فالدراسة الحالية لم يتوقف هدفها عند معرفة أثر استخدام برنامجي إرشــاد يتمثلان بتقليل الحساسية المنتظم والتدريب على المهارات الدراسية فـــي تخفيض قلق الاختبار، إنما تعدى الهدف لمعرفة أثر هذين البرنامجين في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر وهذا ما يميزها عن الدراسات المنشورة بشكل عام سواء العربية أو الأجنبية.

كماتُعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التجريبية التي جمعت أكثر من أسلوب في التعامل مع قلق الاختبار على مستوى البيئات العربية والمحلية، وكذلك تتميز هــذه الدراسة بطول فترة المعالجة التي بلغت عشرة جلسات لكل برنامج. لذا فهي تختلف مع عدد من الدراسات من حيث عدد الجلسات التي استغرقها البرنامج ففي دراسة كل من كندي ودوبكا (Kennedy & Doepke, 1999) ودراسة جونسون (Johnson, 2006) وصل عدد الجلسات لبرنامج تقليل الحساسية المنتظم (9) جلسات.

وبالنظر إلى الدراسة الحالية أيضاً فإنها تميزت بطبيعة العينة التي تناولتها والمتمثلة بطلاب الصف العاشر الذين يُعدون ضمن مرحلة هامة جداً وبناءً عليها يتم توزيع الطـلاب على مختلف التخصصات، وهي مرحلة أغفلتها معظم الدراسات لتصب الاهتمام على طلاب الكلية والجامعات سوى ما جاء في دراسة جرادات (Jaradat, 2004) ودراسـة ايقبوشوكو واوبدو (Egbochuku & Obodo, 2005).

وكذلك فقد تميزت هذه الدراسة بإجراء قياس متابعة بعد ثلاثة أسابيع من إجراء القياس البعدي، لمعرفة مدى الأثر لهذه البرامج واستمراريتها لدى الطلاب علـى خلاف معظم الدراسات التي اكتفت بإجراء اختبارات ما بعد انتهاء برامج المعالجة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها والأدوات التي استخدمت فيها والإجراءات التي تم إتباعها ومتغيرات الدراسة، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر في مدرسة كفرنجة الأساسية للبنين، وهي إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم للواء كفرنجة في محافظة عجلون. وقد كان هؤلاء الطلاب منتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2013/2012. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (186)طالباً .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (45)طالباً من طلاب الصف العاشر الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الاختبار، ولديهم الرغبة بالمشاركة في الدراسة. وقد ُوزع المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. تلقت إحدى المجموعات التدريب على المهارات الدراسية وضمت المجموعة (15) فرداً ، وتلقت مجموعة أخرى برنامج تقليل الحساسية المنتظم وضمت المجموعة (15)فرداً ، في حين كانت المجموعة الثالثة ضابطة ضمت (15)فرداً أيضاً ولم تتلقَ أي علاج.

أدوات الدراسة

تشتمل الدراسة على الأدوات التالية:

أولاً : مقياس قلق الاختبار.

ثانياً : مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

أولاً : مقياس قلق الاختبار

قام الباحث باستخدام مقياس سبيلبرجر (Spielberger, 1983) بهدف التعرف على مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر. ويتكون المقياس من (20) فقرة (أنظر الملحق أ)يُعد هذا المقياس من المقاييس المستخدمة على نطاق واسع في العالم. وقد ترجم الباحث هذا المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية واستخرج له دلالات صدق وثبات.

صدق المحتوى

قام الباحث بترجمة المقياس بصورته الأولية إلى اللغة العربية، ومن ثم عُرض المقياس بصورته الأصلية على (9) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشاد النفسي واللغة العربية (انظر الملحق هـ). حيث طُلب إليهم الإدلاء بآرائهم العلمية في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة، إضافة إلى تقديم أي تعديلات قد تكون مناسبة حسب معرفتهم وخبرتهم. وبناءً على ملحوظات المحكمين وأرائهم، تم إجراء التعديلات اللازمة. وقد تمثلت مقترحاتهم في إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى.

صدق البناء

قام الباحث بإجراء صدق بناء للمقياس بحساب معاملات الارتباط المصححة لفقرات المقياس لدى عينة تكونت من (45)طالباً من خارج مجتمع الدراسة. ويبين جدول (1) هذه المعاملات.

جدول (1)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس قلق الاختبار

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.29	11	0.38
2	0.42	12	0.31
3	0.41	13	0.43
4	0.48	14	0.63
5	0.31	15	0.56
6	0.30	16	0.54
7	0.55	17	0.42
8	0.56	18	0.63
9	0.46	19	0.42
10	0.32	20	0.47

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط المصححة للمقياس قد تراوحت بين (0.29 – 0.63). وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً (α<0.05)، مما يشير إلى صدق المقياس البنائي، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ–ألفا، حيث قام الباحث بتوزيع المقياس على (45)طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.85).

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (20) فقرة، تتم الاستجابة لها من خلال تدريج رباعي بحيث يمثل الرقم (1)مطلقاً ، والرقم (2)أحياناً ، والرقم (3)غالباً ، والرقم (4)دائماً . وتجدر الإشارة إلى أن هناك فقرة ايجابية (فقرة رقم 1) والتي تم تدريجها بشكل عكسي قبل تحليل البيانات. وعلى ذلك تتراوح درجات المقياس بين (20–80)، بحيث أنه كلما ارتفعت الدرجة كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى المستجيب.

ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

استخدم الباحث نسخة معدلة من مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي طوره أبو إزريق وجرادات (2013). فقد اختيرت (28) فقرة من المقياس وأضيفت له فقرتان. وتتكون النسخة المعدلة من المقياس من (30) فقرة تقيس فاعلية الطالب داخل غرفة الصف ومدى إنجازه لمهماته وواجباته الدراسية، ومدى استعداده للاختبارات واستغلاله لقدراته ومستوى الإنجاز في المواد الدراسية (أنظر الملحق ب).

صدق المحتوى

قام الباحث بإجراء صدق محتوى لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وذلك بعرض النسخة المعدلة من المقياس التي تكونت من (30) فقرة على (9) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، واللغة العربية (أنظر الملحق هـ). حيث طُلب منهم تقديم ملاحظاتهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات للمقياس، إضافة إلى تقديم أية تعديلات قد تكون مناسبة حسب رأيهم.

وفقاً لملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة. وقد تمثلت مقترحاتهم في إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعض فقرات، واستبدالها بأخرى وإضافة بعض الفقرات الجديدة. حيث أصبح المقياس يتكون من (30) فقرة.

صدق البناء

قام الباحث بإجراء صدق بناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط المصححة لفقرات المقياس لدى عينة تكونت من (45)طالباً من خارج مجتمع الدراسة. ويبين جدول (2) هذه المعاملات.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.60	16	0.51
2	0.56	17	0.54
3	0.54	18	0.33
4	0.52	19	0.56
5	0.30	20	0.56
6	0.57	21	0.63
7	0.63	22	0.50
8	0.54	23	0.60
9	0.55	24	0.66
10	0.67	25	0.67
11	0.58	26	0.26
12	0.54	27	0.57
13	0.55	28	0.58
14	0.61	29	0.59
15	0.49	30	0.54

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط المصححة قد تراوحت بين (0.26 – 0.67). وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا (α<0.05)، مما يشير إلى صدق المقياس البنائي.

ثبات المقياس

استجابة لأهداف الدراسة؛ قام الباحث بحساب معامل ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معاملة كرونباخ–ألفا، حيث قام الباحث بتوزيع المقياس على (45)طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.93)، وهو معامل ثبات مرتفع.

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (30) فقرة، تتم الإجابة عليها مـن خلال تدريج خماسي بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً ، والرقم (2) تنطبق بدرجة منخفضة، والرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، والـرقم (4) تنطبق بدرجة عالية، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً . وعلـى ذلك تتراوح درجات المقياس بين (30 - 150)، بحيث أنه كلما ارتفعت الدرجة، كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى المستجيب.

البرامج التدريبية:

اولاً : برنامج التدريب على المهارات الدراسية:

قام الباحث بإعداد برنامج للتدريب على المهارات الدراسية مستفيداً مما نُشر فـي الأدب حول هذا الموضوع، حيث صُمم البرنامج من (10) جلسات تدريبية، بلغت مـدة كل جلسة (60) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً . وكان الهدف العام مـن البرنامج إكساب المشاركين عدداً من المهارات الدراسية التي تسهل عملية التعلم لديهم وتجعلهم أكثر فاعلية. تتضمن كل جلسة مجموعة مـن الأهداف الخاصة والإجراءات والنشاطات المتنوعة، بالإضافة إلى الواجبات البيتية. وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: وهي الجلسة الافتتاحية وهدفت إلى التعارف والاندماج بين المرشد والأعضاء وبين الأعضاء أنفسهم، وكذلك التعريف بطبيعة الإرشاد الجماعي والتعرف على الأهداف المنتظر تحقيقها من البرنامج، وتحديد معايير العمل الجمعي، وتحديد توقعات الأعضاء، وأخذ موافقة الأعضاء على المشاركة بالبرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم المهارات الدراسية وبيان أهميتها ودورها في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم مهارة (SQ3R) وأهميتها، وتدريبهم على طريقتي التصفح (Survey) والتساؤل (Question) من مهارة (SQ3R).

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة على بقية عناصر (SQ3R) وهي القراءة (Read) والتسميع (Recite) والمراجعة (Review) وتدريبهم على تطبيقها.

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة إدارة الوقت وأهميتها وتدريبهم عليها والعمل على تطبيقها.

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة التركيز وأهميتها وتدريبهم عليها والعمل على تطبيقها.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة تدوين الملاحظات وأهميتها وتدريبهم عليها والعمل على تطبيقها.

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة الاستعداد للاختبارات وأهميتها وتدريبهم عليها والعمل على تطبيقها.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة أداء الاختبارات والتعامل مع موقف الاختبار.

الجلسة العاشرة: وهي الجلسة الختامية التي هدفت إلى استعراض ما تم في البرنامج والربط بين جلسات البرنامج وأخذ ملاحظات الأعضاء حول البرنامج وتقييم مدى الإفادة منه للعمل على إنهاء البرنامج (أنظر ملحق ج).

ثانياً: برنامج تقليل الحساسية المنتظم:

قام الباحث بتطوير هذا البرنامج بالاستناد إلى الأدب السابق ومـا يتعلق بهذا الموضوع من دراسات، حيث صُمم البرنامج من (10) جلسات تدريبية، بلغت مدة كل جلسة (60) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً . وهدف البرنامج إلى مساعدة المسترشدين على تخفيض قلق الاختبار لديهم من خلال جملة من الإجراءات السلوكية التي تندرج تحت أسلوب تقليل الحساسية المنتظم. كما تتضمن كل جلسة في البرنامج مجموعة من الأهداف الخاصة والإجراءات والنشاطات المتنوعة، بالإضافة إلى الواجبات البيتية. وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: وهي الجلسة الافتتاحية التي هدفت إلى التعارف والاندماج بين المرشد والأعضاء وبين الأعضاء أنفسهم، وكذلك التعريف بطبيعة الإرشاد الجمعي، والتعرف على الأهداف من البرنامج، وتحديد معايير العمل الجمعي وتحديد توقعات الأعضاء وأخذ موافقة الأعضاء على المشاركة بالبرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم قلق الاختبار وأعراضه وأسبابه والآثار السلبية الناتجة عنه.

الجلســة الثالثــة: هـدفت هـذه الجلسـة إلـــى تعريـف أعضـاء المجموعـة بأهميـة مواجهـة قلـق الاختبار والتخلص منه، وكذلك التعرف على الأساليب التي تساعد على تخفيض قلق الاختبار ومنها أسلوب تقليل الحساسية المنتظم مع توضيح الأهمية والخطوات.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم الاسترخاء ونتائجه الإيجابية وكذلك تدريبهم على آلية التنفس العميق، بالإضافة إلى تدريبهم على تخيل مواقف معينة في الذهن.

الجلســة الخامســة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب أعضاء المجموعة على بعض التمارين البسيطة؛ للتمهيد لعملية الاسترخاء العضلي.

الجلســة السادســة: هـدفت هــذه الجلسـة إلـى تعريـف أعضـاء المجموعـة بمهـارة الاسـترخاء العضلي، والعمل على تطبيقها.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم هرم القلق، وكيفية بناءه بما يتعلق بقلق الاختبار وذلك بترتيب المواقف المثيرة للقلق من الأقل إثارة إلى أكثرها.

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب أعضاء المجموعة على تطبيق أسلوب تقليل الحساسية المنتظم بمصاحبة عملية الاسترخاء العضلي، والعمل على تقديم مواقف الاختبار المثيرة للقلق حسب ترتيبها في هرم القلق من الأقل إثارة إلى الأكثر إثارة.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب أعضاء المجموعة على تطبيق أسلوب تقليل الحساسية المنتظم وذلك بالتركيز على أكثر المواقف إثارة للقلق.

الجلسة العاشرة: وهي الجلسة الختامية، وهدفت إلى استعراض ما تم في البرنامج والـــــربط بين جلساته وأخذ ملاحظات الأعضاء حول البرنامج وتقييم مدى الإفادة منه، والعمل على إنهاء البرنامج (انظر ملحق د).

إجراءات الدراسة

قام الباحث بتوزيع المقياسين على مجتمع الدراسة، الذي تكّون من طلاب الصف العاشر في مدرسة كفرنجة الأساسية للبنين، ومن ثم تحديد الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الاختبار ولديهم الرغبة بالمشاركة بالدراسة، وكان عددهم (45) طالباً ، تم تعيينهم عشوائياً في ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة) عن طريق سحب الأرقام دون إرجاع الرقم الأولي المسحوب. وقد تلقى المشاركون في المجموعة التجريبية الأولى وعددهم (١٥)طالباً برنامجاً تدريبياً على المهارات الدراسية. وتكَون البرنامج من (10) جلسات، واستمر لمدة خمسة أسابيع. أما المشاركون في المجموعة التجريبية الثانية وعددهم (15)طالباً فقد خضعوا لبرنامج تقليل الحساسية المنتظم لتخفيض قلق الاختبار، تكون البرنامج من (10) جلسات، واستمر لمدة خمسة أسابيع. في حين لم يتعرض المشاركون في المجموعة الضابطة وعددهم (15)طالباً لأية معالجة. وتم إجراء القياس البعدي بعد أسبوع من آخر جلسة، وذلك بتطبيق مقياسي قلق الاختبار والفاعلية الذاتية الأكاديمية على المجموعات الثلاث. وبعد إجراء القياس البعدي بثلاثة أسابيع، أُجري قياس المتابعة بتطبيق المقياسين للمَرة الثالثة على المجموعات الثلاث.

تصميم الدراسة

المجموعة التجريبية الأولى G1:

G1: R O1 X O2 O3

(R) تعيين عشوائي، (O1) قياس قبلي، (X) برنامج المهارات الدراسية، (O2) قياس بعدي، (O3) قياس متابعة.

المجموعة التجريبية الثانية G2:

G2: R O1 X O2 O3

(R) تعيين عشوائي، (O1) قياس قبلي، (X) برنامج تقليل الحساسية المنتظم، (O2) قياس بعدي، (O3) قياس متابعة.

المجموعة الضابطة G3:

G3: R O1 - O2 O3

(R) تعيين عشوائي، (O1) قياس قبلي، (-) عدم تقديم معالجة، (O2) قياس بعدي، (O3) قياس متابعة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: المجموعة (مجموعة مهارات الدراسة، مجموعة تقليل الحساسية المنتظم، المجموعة الضابطة)

المتغيران التابعان:

1 - قلق الاختبار.

2 - الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الثلاث (مجموعة المهارات الدراسية، مجموعة تقليل الحساسية المنتظم، المجموعة الضابطة) على مقياس قلق الاختبار ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياسات القبلية والبعدية والمتابعة،واستُخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث على كل من المقياسين في القياسات الثلاثة،كما استُخدم اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

فحصت الدراسة الحالية أربع فرضيات لتقييم أثر برنامج التدريب على المهارات الدراسية وبرنامج تقليل الحساسية المنتظم في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر.

وكتحليل أولي، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس القبلي. ويُظهر جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس قلق الاختبار تبعاً لمتغير المجموعة.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس قلق الاختبار القبلي حسب متغير المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الدراسية	15	49.07	10.518
تقليل الحساسية المنتظم	15	49.87	8.442
الضابطة	15	51.87	10.322
المجموع	45	50.27	9.654

يبين جدول (3)تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات الثلاث (التدريب على المهارات الدراسية، تقليل الحساسية المنتظم، الضابطة) على مقياس قلق الاختبار في القياس القبلي، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما يتضح في جدول (4).

جدول (4)

تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في قلق الاختبار (القياس القبلي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	62.400	2	31.200	.324	.725	.015
داخل المجوعات	4038.400	42	96.152			
الكلي	4100.800	44				

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر المجموعة على مقياس قلق الاختبار في القياس القبلي، حيث بلغت قيمة ف 0.324، وبدلالة إحصائية 0.725 وكان حجم الأثر(**η^2**) 015.. وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات في القياس القبلي على مقياس قلق الاختبار.

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في المقياس القبلي. ويُظهر جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغير المجموعة.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية القبلي حسب متغير المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الدراسية	15	98.00	24.512
تقليل الحساسية المنتظم	15	108.80	17.789
الضابطة	15	102.53	21.169
المجموع	45	103.11	21.319

يبين الجدول (5)تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات الثلاث (التدريب على المهارات الدراسية، تقليل الحساسية المنتظم، الضابطة)، على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يتضح في جدول (6).

جدول (6)

تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (القياس القبلي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	882.311	2	441.156	.969	.388	.044
داخل المجوعات	19116.133	42	455.146			
الكلي	19998.444	44				

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر المجموعة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية القبلي، حيث بلغت قيمة ف 0.969، وبدلالة إحصائية 0.388 وكان حجم الأثر **(η^2)** 044.. وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات في القياس القبلي على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وللتحقق من الفرضية الأولى التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي، ويتضح ذلك في جدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس قلق الاختبار حسب متغير المجموعة (القياس البعدي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الدراسية	15	38.47	6.010
تقليل الحساسية المنتظم	15	38.27	7.156
الضابطة	15	49.93	6.724
المجموع	45	42.22	8.520

يبين الجدول (7)تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية، ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم، والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب جدول (8).

جدول (8)

تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في قلق الاختبار (القياس البعدي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	1338.178	2	669.089	15.144	.000	.419
داخل المجوعات	1855.600	42	44.181			
الكلي	3193.778	44				

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر المجموعة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ف 15.144، وبدلالة إحصائية 0.000، وكان حجم الأثر(**η^2**)419. ولاختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث،استُخدم اختبار توكي (Tukey)، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المجموعة في قلق الاختبار

	المتوسط الحسابي	مهارات دراسية	تقليل الحساسية المنتظم	الضابطة
المهارات الدراسية	38.47			
تقليل الحساسية المنتظم	38.27	.20		
الضابطة	49.93	*11.47	*11.67	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).**

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المجموعة الضابطة من جهة، وكل من مجموعتي التدريب على المهارات الدراسية وتقليل الحساسية المنتظم من جهة أخرى، إذ جاءت متوسطات درجات المجموعة الضابطة أعلى.

وللتحقق من الفرضية الثانية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب علـــى المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية فـــي القياس البعدي" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجـــات مجموعة التدريب علـــــى المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب متغير المجموعة (القياس البعدي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الدراسية	15	123.47	14.387
تقليل الحساسية المنتظم	15	111.60	20.794
الضابطة	15	104.27	23.156
المجموع	45	113.11	20.930

يبين الجدول (10)تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يتضح في جدول (11).

جدول (11)

تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (القياس البعدي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	2816.178	2	1408.089	3.593	.036	.15
داخل المجوعات	16458.267	42	391.863			
الكلي	19274.444	44				

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر المجموعة في القياس البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ف 3.593 وبدلالة احصائية 0.036. وكان حجم الأثر (η^2).15. ولاختبار الفروقبين المجموعات استُخدم اختبار توكي كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية

	المتوسط الحسابي	مهارات دراسية	تقليل الحساسية المنتظم	الضابطة
المهارات الدراسية	123.47			
تقليل الحساسية المنتظم	111.60	11.87		
الضابطة	104.27	*19.20	7.33	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).**

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المجموعة الضابطة من جهة، ومجموعة التدريب على المهارات الدراسية من جهة أخرى، وجاءت متوسطات درجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية أعلى.

وللتحقق من الفرضية الثالثة التي تنص على أنه "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار (المتابعة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار (المتابعة)، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس قلق الاختبار حسب المجموعة

(قياس المتابعة)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الدراسية	15	43.07	9.31
تقليل الحساسية المنتظم	15	40.40	6.54
الضابطة	15	50.60	9.36
المجموع	45	44.69	9.39

يبين الجدول (13)تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (14).

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في قلق الاختبار (قياس المتابعة)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	839.511	٢	419.756	5.803	.006	.22
داخل المجوعات	3038.133	٤٢	72.337			
الكلي	3877.644	٤٤				

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر المجموعة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة حيث بلغت قيمة ف 5.803، وبدلالة إحصائية 0.006. وكان حجم الأثر(η^2).22. ولاختبار الفروق بين المجموعات استُخدم اختبار توكي، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15)

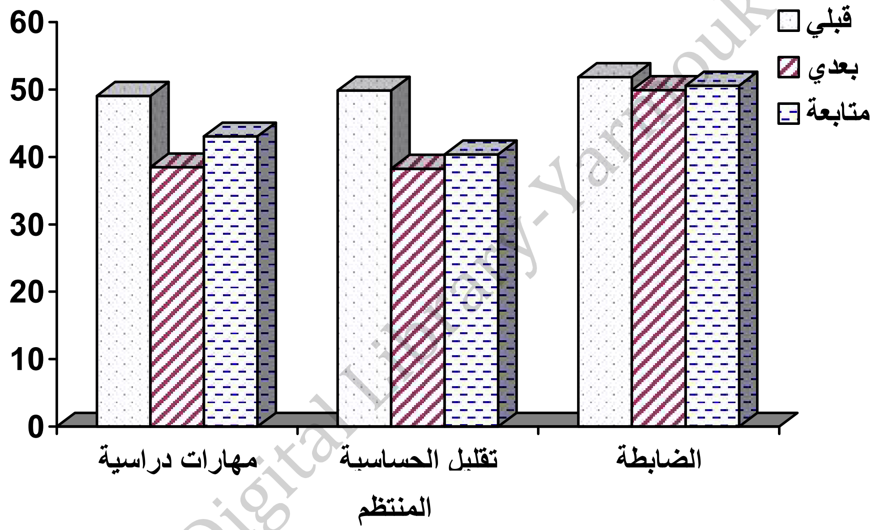
المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المجموعة في قلق الاختبار (قياس المتابعة)

	المتوسط الحسابي	مهارات دراسية	تقليل الحساسية المنتظم	الضابطة
المهارات الدراسية	43.07			
تقليل الحساسية المنتظم	40.40	2.67		
الضابطة	50.60	7.53	*10.20	

* **دالة عند مستوى الدلالة** (α=0.05).

يتبين من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين مجموعة تقليل الحساسية المنتظم من جهة، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، وجاءت متوسطات درجات المجموعة الضابطة أعلى.

وفيما يلي تمثيل بياني يوضح متوسطات درجـــات المجموعات (مجموعة التدريب على المهارات الدراسية، مجموعة تقليل الحساسية المنتظم، المجموعة الضابطة) على مقياس قلق الاختبار في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، والشكل (1) يُظهر ذلك.



الشكل (1)

التمثيل البياني لمتوسطات المجموعة الضابطة ومجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم على مقياس قلق الاختبار في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

وللتحقق من الفرضية الرابعة التي تنص علـــى أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة علـــى مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في قياس المتابعة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية، ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم، والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية فـي قياس المتابعة، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب المجموعة (قياس المتابعة)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الدراسية	15	120.40	10.68
تقليل الحساسية المنتظم	15	99.73	21.83
الضابطة	15	91.07	19.27
المجموع	45	103.73	21.47

يبين الجدول (16)تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية، ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم، والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبين جدول (17).

جدول (17)

تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (قياس المتابعة)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	6813.333	2	3406.667	10.624	.000	.34
داخل المجوعات	13467.467	42	320.654			
الكلي	20280.800	44				

يتبين من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر المجموعة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في قياس المتابعة، حيث بلغت قيمة ف 10.624، بدلالة إحصائية 0.000. وكان حجم الأثر(η^2)34. ولاختبار الفروقبين المجموعات استُخدم اختبار توكي كما هو مبين في الجدول (18).

جدول (18)

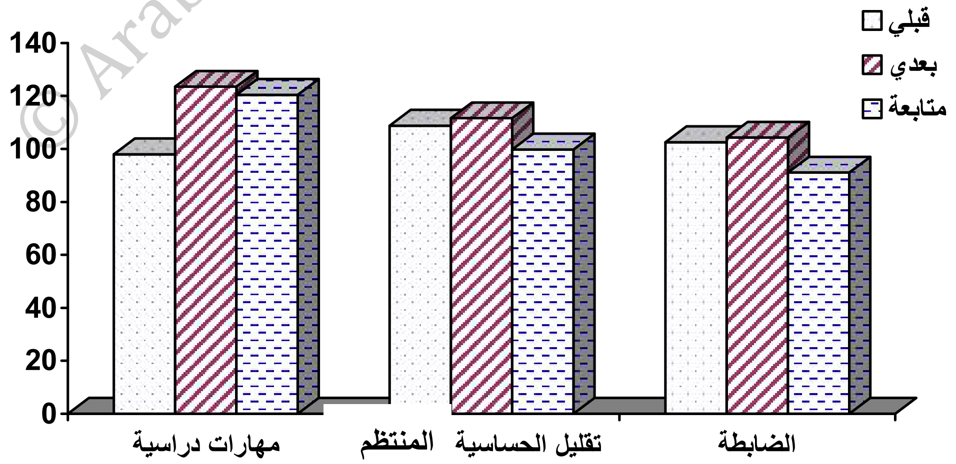
المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (قياس المتابعة)

	المتوسط الحسابي	مهارات دراسية	تقليل الحساسية المنتظم	الضابطة
المهارات الدراسية	120.40			
تقليل الحساسية المنتظم	99.73	*20.67		
الضابطة	91.07	*29.33	8.67	

* **دالة عند مستوى الدلالة** (α=0.05).

يتبين من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين مجموعة التدريب على المهارات الدراسية من جهة، وكل من مجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، وجاءت متوسطات درجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية أعلى.

وفيما يلي تمثيل بياني يوضح متوسطات المجموعات (مجموعة التدريب على المهارات الدراسية، مجموعة تقليل الحساسية المنتظم، المجموعة الضابطة) على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، والشكل (2) يُظهر ذلك.



الشكل (2)

التمثيل البياني لمتوسطات المجموعة الضابطة ومجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء ما تم طرحه من فرضيات، وفيما يلي عرض لمناقشة هـــذه النتائج، بالإضافة إلى التوصيات التي انبثقت في ضوء هذه النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي".

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل مــن المجموعتين التجريبيتين من جهة والمجموعة الضابطة من جهة أخرى إذ أظهرت النتائج إلى أن كلا البرنامجين التدريب على المهارات الدراسية (SS) وتقليل الحساسية المنتظم (SD) كان أكثر فاعلية من عدم المعالجة في خفض قلق الاختبار لدى الطلاب، وكذلك أشارت النتائج إلى أن حجم الأثر لكلا البرنامجين كان كبيراً، وهذا يشير إلى رفض مـــا نصت عليه الفرضية الصفرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة مــن فاعلية استخدام التدريب على المهارات الدراسية وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار لدى العديد من الطلاب. وبالتالي فإن قلق الاختبار يمكن معالجته بالاستناد إلى مثل

هذه الأساليب العلاجية انطلاقاً من فاعلية هــذه الأساليب في خفض القلق وزيادة قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته.

ويرى الباحث أن استخدام مهارات الدراسة يعمل علـــى ايجاد طريقة منهجية وعلمية تنظم دراسة الطالب وتزيد من فاعليته الأكاديمية وهذا ما يعطيه ثقة أكبر للتعامل مع موقف الاختبار وبالتالي خفض قلقه، وبنفس الاتجاه يعمل أسلوب تقليل الحساسية المنتظم علـــى معايشة الطالب موقف الاختبار ومساعدته في التغلب على المشاعر السلبية والاستجابات الانفعالية والفسيولوجية التي تثيرها مواقف الاختبارات والقدرة على التحكم بها.

وبالنظر إلى حجم الأثر لكلا البرنامجين على أفراد العينة فإنه كبير، وهذا يدل عـــلى أنه من خلال التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم يساعد الطالب على امتلاك القدرة في السيطرة علـــــــى مجريات الاختبار واستبدال استجابة التوتر والقلق بالاسترخاء مع مواقف التقييم والاختبارات.

ومـــــن خلال مقارنة استخدام البرامج سواء المهارات الدراسية أو تقليل الحساسية المنتظم مقابل عدم العلاج، فان ما يشعر به الطالب من قلق تجاه الاختبارات سيأخذ بالتزايد لديه مما سيؤثر علـــى تحصيله الأكاديمي، وبالتالي فإن استخدام الأساليب العلاجية ستعمل على التخفيف من حدة القلق والتخلص منه في نهاية الأمر.

واتفقت هذه النتيجة مـــع نتائج دراسة جوزيف (Joseph, 1991) التي أشارت إلى فاعلية المهارات الدراسية وتقيل الحساسية المنتظم للحد مـــن قلق الامتحان، كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة ايقبوشوكو واوبدو (Egbochuku & Obodo, 2005) التي أشارت إلى فاعلية تقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار لدى أفراد العينة، واتفقت أيضاً مع

دراسة جرادات (Jaradat, 2004) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية التدريب على المهارات الدراسية في خفض قلق الاختبار.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي".

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر المجموعة بين المجموعة الضابطة من جهة، ومجموعة التدريب على المهارات الدراسية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح مجموعة التدريب على مهارات الدراسة على القياس البعدي، إذ بينت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية قد تحسن لدى طلاب المجموعة التي تلقت التدريب على المهارات الدراسية بشكل دال احصائياً مما يدل على فاعلية هذا الأسلوب في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال استغلال قدرات الطلاب وإمكانيتهم وتوظيفها في المجال الأكاديمي بناءً على مهارات دراسية يتفاعل معها الطالب ويجعله أكثر انجذاباً نحو العملية التعليمية بأسلوب منظم وهادف. وهذا الأمر يؤكد على ارتباط المهارات الدراسية بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ولا بد من الإشارة هنا الى أن برنامج التدريب على مهارات الدراسة قد ساهم في زيادة نشاط الطلاب وتفاعلهم نتيجة لاستخدام مهارات بسيطة وفاعلة تم من خلالها استثمار جهودهم وطاقاتهم.

حيث أن الباحث لم يعثر على أي دراسة تختبر فاعلية مثل هذا الأسلوب لتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المدارس،وهذا ما يُظهر الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تستخدم مثل هذا الأسلوب والذي يعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب لما لها من الأهمية الكبرى في استثارة الطاقات واستغلال القدرات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة ".

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر المجموعة وتمثَل الفرق بين مجموعة تقليل الحساسية المنتظم من جهة، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، مما يؤكد أن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم ذو فعالية أكبر من عدم المعالجة وهذا مؤشر لأسلوب فعال في حال قيام الطلاب بتطبيقه وتنفيذه باستمرار. ويرجع ذلك أيضاً إلى أن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم تضمن مهارات فاعلة للتعامل مع قلق الاختبار تمثلت في ممارسة تمارين التنفس والتدريب على الاسترخاء كشد العضلات وإرخائها، والتدريب أيضاً على التخيل للمواقف المثيرة للقلق وإقرانها بالاسترخاء، الأمر الذي ساهم باكتساب الفائدة الكبيرة من هذا الأسلوب في تخفيض قلق الاختبار لدى الطلاب. فالفرد الذي يمارس أسلوب تقليل الحساسية المنتظم في مواجهة المثيرات التي تسبب القلق على المستوى التخيلي قد يساعده هذا على التبصر بذاته واكتشاف الخبرات المؤلمة داخل الذات والتي تقوده إلى التحكم بانفعال القلق الذي يعاني منه.

كمايُلاحظ هنا علـــى قياس المتابعة أن حجم الأثر لأسلوب تقليل الحساسية المنتظم مـا زال كبيراً . فـي حين تبـين أن فاعليـة التـدريب علـى المهـارات الدراسـية فـــي تخفيض قلـق الاختبـار لـم تسـتمر. وبـذلك يكـون أسـلوب تقليـل الحساسـية المنـتظم هـــو الأسـلوب الأمثـل والمناسب للتعامل مع قلق الاختبار.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ايقبوشوكو واوبدو (Egbochuku & Obodo, 2005) التي أشارت إلـــى أن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم قد أظهر تفوقاً على التدريب على المهارات الدراسية فيما يخص قلق الاختبار.

ويُستنتج من ذلك أن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم يساعد الطالب فـــي ضبط انفعالاته والقدرة على التحكم بها من خلال التدريب على التعريض للمواقف التي تثير قلق الاختبار لديه، وهذا ما يمكنه من التعامل مع الموقف الاختباري بصورة طبيعية. وبناءً علـــى ما حققه هذا الأسلوب من أثر كبير للتعامل مع قلق الاختبار فإن ذلك يستدعي إجراء مـــزيد من الدراسات التي تتبنى هذا الأسلوب لمعرفة استمرار فاعليته لفترات أطول وذلك من خلال زيادة المدى بين الاختبار البعدي والمتابعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في قياس المتابعة ".

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين التدريب على المهارات الدراسية من جهة، وكل من تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، ولا بد من الإشارة إلى أن برنامج التدريب على المهارات الدراسية كان أكثر فاعلية من عدم المعالجة في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي، إلا أن فاعليته في قياس المتابعة قد استمرت وأظهرت تفوقاً على كل من عدم المعالجة وتقليل الحساسية المنتظم. وهذا يُعد مؤشراً على أن فاعلية الطلاب الأكاديمية بقيت متأثرة ببرنامج التدريب على المهارات الدراسية، وأن أفراد المجموعة قد لمسوا الأثر الإيجابي الذي تركه البرنامج في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم مما دفعهم إلى التمسك والاستمرار في متابعة تطبيق المهارات التي تم التدريب عليها.

ويُعلل الباحث هذه النتيجة أيضاً بأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية وباعتبارها أحد مركبات الشخصية الإنسانية فإنها تتأثر بخبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد، فتعريضه إلى خبرات نجاح لها أثر واضح في تحسن مستوى كفاءته الذاتية، من هنا فإن المهارات الدراسية تساعد الطلاب على الوعي بقدراتهم على الأداء وتعديل مدركاتهم حول القدرة التعليمية، وهذا ما يزيد من ثقتهم بالقدرة على التعلم واكتساب المعرفة بصورة فاعلة، وكذلك خلق شعور لدى الطلاب أن لديهم الأساليب والطرق الكافية لتحقيق النجاح.

ولوحظ أيضاً أن حجم الأثر أصبح أكبر في قياس المتابعة لأسلوب التدريب على المهارات الدراسية وقـــد يُعزى ذلك لأخذ الطلاب فترة كافية لتطبيق المهارات التي تعلموها. ممايُستنتج من ذلك أن هناك ارتباطاً قوياً جداً بين التدريب على المهارات الدراسية وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية؛ لأن اكتساب مثل هذه المهارات يعمل على تعزيز الإمكانيات واستغلال القدرات الأكاديمية وتقويتها لدى الطلاب.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يضع الباحث عدداً من التوصيات التي يأمل أن تسهم في زيادة فاعلية المرشدين والعاملين في المؤسسات التعليمية للتعامل مع الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار والعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم، ومن أهمها:

- توظيف أسلوب تقليل الحساسية المنتظم لعلاج الطلاب الذين لديهم قلق الاختبار بناءً على ما أظهرته الدراسة من نتائج إيجابية لهذا الأسلوب في تخفيض قلق الاختبار.
- توظيف أسلوب المهارات الدراسية للعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب بناءً على النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة لهذا الأسلوب.
- تكرار الدراسة الحالية على عينات مماثلة، مع الأخذ في بعين الاعتبار زيادة المدى بين الاختبار البعدي والمتابعة.
- تدريب المرشدين والقائمين على العملية التربوية على برنامج المهارات الدراسية لأن عديد من الطلاب يعانون من نقص في المهارات الدراسية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب. (1991). التعلم مـن أجل التعلم. *رسالة الخليج العربي*، (39) 3 – 26.

أبو إزريق، محمد وجرادات، عبد الكريم. (2013). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9 (1) 15-27.

رزق، محمد عبدالسميع. (2002). الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*.(13)، 2 ، 80–120.

عبد الموجود، محمد كامل. (1996). البنية العاملية لسلوك الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، (9)، 3، 358 –388.

References:

Akanbi, S. T., & Ogundokun, M. O. (2006). Effectiveness of self-efficacy strategies as Method of reducing test anxiety of student nurses in Ogbomoso north local government area, Oyo state, Nigeria, African. *Journal of Cross-Cultural Psychology and Sport Facilitation, 8,* 18-26.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th. ed.), Washington.

Ashtani, A., Salimi, S., & Gholivand, F. (2006). Test anxiety in Iranian students: cognitive therapy VS. systematic desensitization. *Medical Journals*, 199-204.

Ataei-Nakhaei, A., & Ghanbari, H. (2010). Comparison of mindfulness-based group therapy with study skills training on test anxiety and trait anxiety. *Journal of Clinical Psychology, 1* (4), 21-30.

Baker, A., & Craingl, R. (1999). The effects of the relaxation response on test anxiety. *Dissertation Abstract International, 60* (5), 14-52.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.

Bandura. A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter, 13*(9), 3-4.

Barlow, D. H. (2001). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.

Baspinar, Can, P., Dereboy, C., & Eskin, M. (2012). Comparison of the effectiveness of cognitive restructuring and systematic desensitization in reducing high-stakes test anxiety. *Turkish Journal of Psychology, 23* (1), 9-17.

Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. (1985). *Anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books.

Bender, D. S. (1997). Effects of study skills programs on the academic behaviors of college students. *Eric Document Reproduction Service* No. E d 406897.

Birenbaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 27* (1), 293-301.

Bourne, E. J. (2000). *The anxiety & phobia workbook*. third edition.

New Harbinger Publications, Inc. Oakland, CA.

Boyle, J. R. (2001). Enhancing the note-taking skills of students with

mild disabilities. *Intervention in School & Clinic, 36* (4), 221-233.

Brinkerhoff, L., Shaw, S., & McGuire, J. (1993). *Promoting postsecondary education for students with LD*. Austin, TX: PRO-ED.

Chapell, S. F., & Blanding, B. Z. (2005).Test anxiety and academic performance within undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97* (2), 268-274.

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93* (1), 55-64.

Cizek, G. J., Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-takes environment: Strategies for classrooms and schools*. Thousand oaks, CA: Corwin press.

Decker, K., & Spector, S. (1992). *Teaching study skills to students with mild handicaps: Tthe role of the classroom teache*r. Clearing house, 65 (5), 280-285.

Deffenbacher, J. L., & Hanhnloser, R. M. (1981). Cognitive and relaxation coping skills in stress inoculation. *Cognitive Therapy and Research, 5*, 211-215.

Dusek, J. B. (1980). *The development of test anxiety in children*. In Irwin, B.S (Ed.), *Test Anxiety*: *Theory, research and applications*. (p.88). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum Associates, Inc.

Egbochuku, E. O., & Obodo, B. O. (2005). Effects of systematic desensitization (SD) therapy on the reduction of test anxiety a among adolescents in Nigerian schools. *Journal of Instructional Psychology, Vol. 23*(4). Grorge Uhlig Publisher, Nigeria.

Elliot, S., Kratochwill, T., & Travers, J. (2000*). Educational psychology*. 3rd eds. McGraw Hill Companies, Inc, New York.

Emmelkamp, P. M., Bouman, T. K., & Scholing, A. (1992). *Anxiety disorders: A practitioner's guide*. Chichester: John Wiley & Sons.

Eukay, U. Onyeizugbo. (2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Journal of Research in Educational Psychology. 81*(1), 299-312.

Gettinger, M., & Seibert, J. (2002). Contribution of study skills to academic competence. *School Psychology Review, 31*(3), 350-366.

Greene, B. A., Miller, R.B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 462-482.

Harris, C. A., Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1995). Teaching initial multiplication skills to students with disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 10*, 180–195.

Hassanzadeh, R., Ebrahimi, S., & Mahdinejad, G. (2012). Studying test anxiety and its relationship with self-efficacy, metacognitive beliefs and some effective predictable variables. *European Journal of Social Sciences*, *Vol.30* (4), 511-522

Hellum-Alexander, Alaina. (2010). *Effective teaching strategies for alleviating math anxiety and increasing self–efficacy in secondary in secondary students* .master degree, The evergreen State College.

Hong, E., & Karstensson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational psychology, 27*, 348- 367.

Hoover, J. J. (1993). Helping parents develop a home based study skills program. *Intervention in School and Clinic, 28*, 238-245.

Howell, C.C., & Swanson, S. C. (1989). The relative influence of identified components of test anxiety in traditional baccalaureate nursing students. *Journal of Nursing Education, 28* (5), 215-220.

Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral dissertation, Phillips-university of Marburg, Germany.

Jerrell, C. C., & Ronald, E. J. (2002). Cognitive Test Anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27,* 270–295. available online at http://www.idealibrary. Ball State University.

Johnson, Laura. (2007). Treating test anxiety in students with learning difficulties: An exploratory study. *Electronic Theses,* paper 36-46, Florida State University.

Joseph, Gregory, D. (1991). *A comparison of cognitive therapy plus study skills with systematic desensitization plus study skills in the treatment of test anxiety*. Wayne state university Retrieved from: http:// www. Digitalcommons.wayne.edu.

Juan, I. ,Carman, D., & Pedro, A. (1998). Systematic desensitization the treatment of fear of flying. *Psychology in Spain, Vol. 2* (1) 11-16.

Kasson, Sarah C. (2012). *Which study method works best? a comparison of SOAR and SQ3R for text learning*. Open access theses and dissertations from the college of education and human sciences. paper 165. Retrieved from: http:// digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/165.

Kennedy, D., & Doepke, J. (1999). Multicomponent treatment of test anxious college students. *Journal Education & Treatment of Children*, *Vol. 22*(2), West Virginia University Press.

Kerka, Sandra. (2007*). Study skills, the Ohio state university*. achievement in college student. masters theses, eastern Illinois university.

Kylie, Baier. (2011). *The effects of SQ3R on fifth grade students, comprehension levels*. master theses, Green State University.

Landsberger, J. (2004). *Study Guides and strategies*. Retrieved from: http://www.studygs.net.

Lazarus, R. S., & Averill, J. R. (1972). *Emotion and cognition: with special reference to anxiety*. New York: Academic press.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus, OH: Merrill.

Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Factor structure of the test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA) scores across gender among students in elementary and secondary settings. *Journal of Psycho Educational Assessment.*

Luckier, W., & Smethurst, W. (1998). *Study Power: Study skills to improve your learning and your grades*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Maddux, E. James. (2000). *Self-efficacy: the power of believing you can. handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Marquez, D. X., Jerome, G. J., McAuley, E., Snook, E. M., & Canaklisova, S. (2002). Self efficacy manipulation and state anxiety responses to exercise in low active women. *Psychology and Health, 17*, 783-791.

Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*, 332-337.

Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and motional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology, 73*, 541–555.

Mutsotso, S. N., & Abenga, S. B. (2010). Study methods for improving quality learning and performance in higher education. *Educational Research and Review Vol. 5* (12), 808-813, Retrieved from: Retrieved from: http://. academicjournals.org/ERR.

Nicaise, M. (1995). Treating test anxiety: A review of three approaches. *Teacher Education and Practice ,11*, 65-81.

Nneji, L. (2002) . *Study habits of Nigerian university students* . Herdsa , 490-495.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66,* 543-578.

Patrick, H., Turner, j. C., Meyer, d. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teacher College Record*, *105*, 1521- 1558. *Psychologist, 26*, (3&4), 207-231.

Rahil, M., Habibah, E., Loh, S. C., Muhd, F. M. Nooreen, N., & Maria, C. A. (2006). The relationship between students' self efficacy and their English language achievement. *Journal Pendidik dan Pendidikan, Jil. 21*, 61–71.

Rowan & Ears. (1987*). Fears and anxiety*. Longman, N. Y.

nondirective therapy . *Dissertation Abstracts International*, 9(11-A), 3313. University of Cincinnati.

Schultz, D. (1990*). Theories of personality*. Wods Worth, Inc., Belmont, California.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist, 26*, (3),207-231.

Sedita, J. (1999). *Helping your child with organization and study skills*. Retrieved from: http://www.ldonline.org/article/5884 .

Serkan, denizli. (2004). *The role of hope and study skills in predicting test anxiety levels of university students*. Master thesis, Turkey.

Spielberger, C. D. (1972*). Anxiety: Current trends in theory and research*.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state- trait anxiety* inventory: STAI. Palo Alto CA: counseling psychologists press.

Strongman, K. T. (1995). Theories of anxiety. *Journal of Psychology, Vol. 24,* (2), university of Canterbury, new Zealand.

Suinn, R. M., Edie, C. A., & Spinelli, P. R. (1970). Accelerated massed desensitization: Innovation in short-term treatment. *Behavior Therapy, 1,* 303-311.

Suinn, R., & Deffenbacher, J. (1988). Anxiety management training. *Counseling psychology*, 16, 31-49.

Supon, V. (2004). Implementing strategies to assist test- anxious students. *Journal of Instructional Psychology, 31* (4), 292-296.

Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist, 20* (3), 135-142

Tuncay, Ergene . (2003). Effective interventions of test anxiety reduction. *School psychology International. Vol.24* (3) 313-328.

Warren, W. T. (2004). Possible mechanisms for why desensitization and exposure therapy work. *Clinical psychology Review, 25,* 67-95.

Zeidner, M. (1998*). Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. New York: Cambridge University Press.

الملاحق

ملحق (أ)

مقياس قلق الاختبار

تتناول الفقرات التالية موضوع قلـــق الاختبار. أرجو منك عزيزي الطالب أن تقرأ كل فقرة بتمعن، من ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 1-4.

1= نادراً 2= أحياناً 3= غالباً 4= دائماً

الرقم	الفقــرات	أبدا	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أشعر بالثقة والاسترخاء عند أدائي للاختبارات.	1	2	3	4
2	عند أداء الاختبارات أشعر بالقلق والارتباك.	1	2	3	4
3	التفكير بالدرجة التي سأحصل عليها في المادة يؤثر في أدائي في الاختبار.	1	2	3	4
4	أشعر أنني عاجز تماماً في الاختبارات المهمة.	1	2	3	4
5	أفكر أثناء الاختبارات فيما إذا كنت سأتمكن من إكمال دراستي.	1	2	3	4
6	كلما عملت بجد أكثر في الاختبار، كلما ارتبكت أكثر.	1	2	3	4
7	مجـرد التفكيـر أن أدائـي سـيكون ضـعيفاً يـؤثر فـي تركيـزي فـي الاختبار.	1	2	3	4
8	أسعر بعصبية شديدة عندما أؤدي اختباراً مهماً .	1	2	3	4
9	تكون أعصابي متوترة مع أني مستعد بشكل جيد للاختبار.	1	2	3	4
10	ينتابني شعور بالارتباك الشديد قبل أن أستلم ورقة الاختبار.	1	2	3	4
11	أشعر بتوترٍ شديد أثناء الاختبارات.	1	2	3	4
12	أتمنى لو أن الاختبارات لا تقلقني إلى هذا الحد.	1	2	3	4
13	أشعر باضطراب في معدتي أثناء الاختبارات المهمة.	1	2	3	4
14	أشعر بالإحباط عند أداء الاختبارات الهامة.	1	2	3	4
15	أشعر بالخوف الشديد عند أداء اختبار مهم.	1	2	3	4
16	أشعر كثيراً بالقلق قبل أداء الاختبار.	1	2	3	4
17	أفكر في عواقب الرسوب أثناء الاختبارات.	1	2	3	4
18	أشعر أن قلبي ينبض بسرعة أثناء الاختبارات المهمة.	1	2	3	4
19	أحاول أن لا أقلق حول نتيجتي بعد الانتهاء من الاختبار لكنني لا أستطيع.	1	2	3	4
20	كـون عصـبياً أثنـاء أداء الاختبـارات لدرجـة أننـي أنسـى بعـض الحقائق التي كنت أعرفها.	1	2	3	4

ملحق (ب)

مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تتناول الفقرات التالية مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية. أرجو منك عزيزي الطالب أن تقرأ كل فقرة بتمعن، من ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 1-5.

1= تنطبق بدرجة منخفضة جداً 2= تنطبق بدرجة منخفضة 3= تنطبق بدرجة متوسطة

4= تنطبق بدرجة عالية 5= تنطبق بدرجة عالية جداً

الرقم	الفقـرات	تنطبق بدرجة منخفضة جداً	تنطبق بدرجة منخفضة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة عالية جداً
	أشعر أن لدي القدرة على					
1	.....تنفيذ الخطط الدراسية التي أرسمها لنفسي.	1	2	3	4	5
2	.....حل المشكلات التي تواجهني أثناء دراستي.	1	2	3	4	5
3	......تحقيق الأهداف التي أحددها قبل البدء بالدراسة.	1	2	3	4	5
4	......بذل جهد أكبر لفهم الموضوعات الدراسية الصعبة.	1	2	3	4	5
5	......المشاركة بشكل فعال في الأنشطة الصفية.	1	2	3	4	5
6	......إكمال الواجبات ضمن المواعيد المحددة.	1	2	3	4	5
7	......التركيز على الدروس دون أن يتشتت انتباهي.	1	2	3	4	5
8	......أخذ الملاحظات أثناء شرح المدرس.	1	2	3	4	5
9	......الاعتماد على نفسي في دراستي.	1	2	3	4	5
10	......التخطيط لأنشطتي المدرسية.	1	2	3	4	5
11	......تحديد العقبات التي تعيق دراستي.	1	2	3	4	5
12	......تذكر ما تعلمته من المدرسين والكتب.	1	2	3	4	5
13	......وضع أهداف طويلة المدى وقصيرة المدى لنفسي.	1	2	3	4	5
14	......إكمال جميع الواجبات الدراسية المطلوبة.	1	2	3	4	5
15	.......تنظيم أنشطتي الدراسية.	1	2	3	4	5
١٦	......تحويل المعلومات الصعبة والمعقدة إلى مواد سهلة التذكر	1	2	3	4	5
17	......مواجهة المشاكل الدراسية.	1	2	3	4	5
18	......تنفيذ ما أقرره مباشرة.	1	2	3	4	5
19	......فهم مادة التربية الإسلامية.	1	2	3	4	5
20	.......فهم مادة اللغة العربية.	1	2	3	4	5
21	......فهم مادة مهارات الحاسوب.	1	2	3	4	5
22	......فهم مادة الرياضيات.	1	2	3	4	5
23	......فهم مادة الفيزياء.	1	2	3	4	5
24	......فهم مادة الأحياء.	1	2	3	4	5
25	......فهم مادة علوم الأرض.	1	2	3	4	5
26	......فهم مادة الكيمياء.	1	2	3	4	5
27	......فهم مادة التربية الوطنية.	1	2	3	4	5
28	......فهم مادة الجغرافيا.	1	2	3	4	5
29	.......فهم مادة اللغة الانجليزية.	1	2	3	4	5
30	......فهم مادة التاريخ.	1	2	3	4	5

ملحق (ج)

برنامج إرشادي يستند إلى المهارات الدراسية لتخفيض قلق الاختبار

الإطار النظري للبرنامج

قام الباحث بتطوير هذا البرنامج بالاستناد على ما سبق من دراسات وأدب نظري خاص بالمهارات الدراسية، والذي يعتمد على عدد من الإجراءات والأساليب التي تساعد الطلبة في دراستهم وتمكنهم من مواجهة مشاكلهم التعليمية.

ويعتبر استخدام المهارات الدراسية أحد الأساليب الهامة التي تساهم في تطوير فاعلية التعلم لدى الطالب. حيث تتصف المهارات الدراسية بأنها: مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الطلبة عند تعاملهم مع المهمات التعليمية لزيادة قدرتهم على استقبال وتنظيم ومعالجة المعلومات بشكل مستقل، والعمل على التكيف في الأوضاع الأكاديمية بهدف تحسين التحصيل الدراسي.

ولما يوفره برنامج الإرشاد الجماعي من فائدة كبيرة بتطبيقات في المجالات الوقائية والنمائية والعلاجية، قام الباحث بإعداد برنامج منتظم خاص بالمهارات الدراسية تساعد الطلاب على التخفيض من قلق الاختبار لديهم ويُحسن من فاعليتهم الذاتية الأكاديمية.

الافتراضات الأساسية للبرنامج

- يفترض الباحث أن المهارات الدراسية من الاستراتيجيات والأساليب القابلة للتعلم.
- خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة من خلال تدريبهم على المهارات الدراسية.
- زيادة فاعلية الطلبة في معالجة المعلومات من حيث التسجيل والتنظيم والتركيب والتذكر.
- التغلب على المشكلات التعليمية وتحسين التحصيل الدراسي.
- زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وتحسين قدرتهم للاستعداد للاختبارات وزيادة مهاراتهم في تقديمها.
- زيادة القدرة التنافسية بين الطلبة.
- التكيف مع المواقف الدراسية بشكل إيجابي، وتأدية المهمات والأنشطة بطرق منهجية.

أهداف البرنامج

الهدف العام للبرنامج

يتمثل الهدف العام للبرنامج بتخفيض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والعمل على زيادة مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم.

الأهداف الفرعية

- أن يخلق البرنامج جواً إيجابياً يساعد الطلبة على اكتساب المهارات الدراسية المناسبة.
- أن يتعرف الطلبة من خلال التدريب على المهارات الدراسية على أهم الإجراءات التي تساعد على زيادة مستوى التكيف الإيجابي مع مواقف الاختبار والتغلب على المعوقات الدراسية.
- أن يتدرب الطلبة على المهارات التي تساعد على المثابرة والإنجاز والفاعلية في الأداء.
- أن يطور الطلبة أسلوباً دراسياً يساعد على الترتيب والنظام في الدراسة والاستعداد للاختبار.

الاعتبارات العملية للبرنامج

طبيعة البرنامج: برنامج إرشاد جمعي تدريبي يهدف إلى تدريب الطلبة على عدد من المهارات الدراسية.

الفئة المستهدفة: طلبة المدارس من الصف العاشر الأساسي.

حجم المجموعة التدريبية: يتكون عدد أعضاء المجموعة (15) طالباً من الذكور وممن لديهم مستوى عالٍ من قلق الاختبار.

نظام المشاركة: يفترض الباحث أن نظام العضوية لهذا البرنامج اختياري وهو من النوع المغلق.

الأساليب والاستراتيجيات المتبعة

استخدم الباحث في تطبيقه لهذا البرنامج مهارات دراسية متنوعة وهي:

- مهارة (SQ3R) وتمثل التصفح والتساؤل والقراءة والتسميع والمراجعة.
- مهارة تنظيم الوقت.
- مهارة التركيز.
- مهارة تدوين الملاحظات.
- مهارة الاستعداد للاختبارات.
- مهارة أداء الاختبارات.

وذلك من خلال استخدام :

العصف الذهني. – الحوار والمناقشة. – العمل في مجموعات.

التغذية الراجعة. – التلخيص. – الواجبات البيتية.

المواد والأدوات المستخدمة:

- جهاز عرض. - الورق الأبيض للكتابة. - أقلام تخطيط.

- الورق القلاب. - أقلام حبر. - المنشورات الورقية.

خطة تقييم البرنامج

يتم تقييم فعالية البرنامج من خلال الاختبارات القبلية والبعدية لمستوى قلق الاختبار والفاعلية الذاتية الأكاديمية. ويكون التقييم النوعي من خلال الواجبات البيتية، والملاحظات التي يكتبها المرشد في نهاية الجلسة، بالإضافة إلى ملاحظة مستوى التفاعل والمشاركة للأعضاء في كل جلسة.

أما التقييم في نهاية البرنامج فيكون في الجلسة الأخيرة من خلال نموذج التقييم للبرنامج والذي يحتوي على أسئلة من النوع المفتوح للتعرف على سلبيات وايجابيات البرنامج ومدى الإفادة منه.

جلسات البرنامج

يتكون البرنامج من عشر (10) جلسات، مدة كل جلسة (60) دقيقة تعطى بواقع جلستين في الأسبوع لمدة خمسة أسابيع.

الجلسة الأولى: التعارف والبناء

تُعتبر الجلسة الأولى جلسة بنائية تُسهم في زيادة مستوى اندماج الأعضاء بالبرنامج مع بعضهم بعضاً ومع المرشد،كما تُسهم في تعريف الأعضاء المشتركين بالبرنامج بشكل عام وأهدافه، وكذلك التعرف على توقعات الأعضاء وتصحيح الخاطئ منها بالإضافة إلى تعريفهم بقواعد الجلسات والحقوق والواجبات لكل عضو داخل المجموعة.

الأهداف

- فتح المجال للتعارف والاندماج بين الأعضاء والمرشد.
- التعرف على البرنامج من حيث الأهداف والمحتوى والمدة والمكان والزمن.
- تحديد الحقوق والواجبات وقواعد العمل داخل المجموعة.
- التعرف على توقعات الأعضاء من البرنامج.
- إعطاء واجب بيتي.
- إنهاء الجلسة الإرشادية.

الإجراءات

التعارف بين الأعضاء والمرشد

يرحب المرشد بأعضاء المجموعة ويقدم نفسه وطبيعة عمله كمرشد وقائد للمجموعة التدريبية، ثم يطلب من الأعضاء بالوقوف بشكل دائري بحيث يستطيع جميعهم أن يرى بعضهم بعضاً ، لتنفيذ نشاط التعارف والتفاعل ما بين المرشد والأعضاء من خلال نشاط كرة الغزل.

نشاط: كرة الغزل

في هذا النشاط يُطلب من الأعضاء تشكيل دائرة وهم وقوف مع المرشد، حيث يمسك المرشد بكرة الغزل ويبدأ بالتعريف عن نفسه ثم يرمي بالكرة إلى أحد أعضاء المجموعة مع تثبيت طرف خيط الكرة بيده، وبعد أن تصل الكرة إلى يد هذا العضو يبدأ بالتعريف على نفسه، وبعد الانتهاء من تقديم نفسه يبقى ممسكاً بخيط الكرة ويرمى بها إلى عضو آخر وهكذا حتى آخر عضو في المجموعة، لتظهر في النهاية شبكة من خيوط الكره بين أيدي الأعضاء.

التعريف بالبرنامج:

يقوم المرشد بإعطاء فكرة مختصرة عن البرنامج بأنه يتكون من (10) جلسات مدة كل جلسة (60) دقيقة مع تحديد مكان هذه اللقاءات والتأكيد على ضرورة الالتزام بالحضور في الوقت المحدد وعدم الغياب ليحقق البرنامج أهدافه. ثم يقوم المرشد بتوضيح الفكرة عن البرنامج المنتظم بالقول " أن البرنامج الحالي هو برنامج تدريبي يقوم على مبدأ المجموعات الإرشادية التدريبية التي هي أحد تطبيقات الإرشاد النفسي والتي تهدف إلى مساعدة مجموعة من الأفراد على حل مشكلاتهم، التي قد تكون متشابهة وتطوير عدد من المهارات التي تمكنهم من التعامل مع هذه المشكلات ".

تحديد حقوق وواجبات وقواعد العمل داخل المجموعة التدريبية:

ينتقل المرشد للحديث عن قواعد العمل داخل المجموعة، وأهمها ما يلي:

- الالتزام بالوقت المحدد للجلسات وعدم الغياب.
- الالتزام بمبدأ السرية مع التشديد عليه.
- الصراحة والصدق.
- الاحترام المتبادل.
- المشاركة في نشاطات المجموعة والالتزام بتأدية الواجبات والمهام المطلوبة منهم.
- الالتزام بآداب الحديث وعدم استخدام الألفاظ النابية.

ثم يفتح المرشـــــد المجال للأعضاء لكي يطرحوا أية قاعدة أخرى يعتقدون أنها ضرورية للعمل داخل المجموعة، ويتم كتابة هذه القواعد على الورق القلاب، ثـــم يقوم كل عضو بالتوقيع على الالتزام بهذه القواعد وعدم الإخلال بها وتُعلق في مكان بارز في القاعة.

مناقشة توقعات الأعضاء

يقوم المرشد بفتح باب النقاش لأهم توقعات الأعضاء من البرنامج، وتلخيصها على الورق القلاب بعد تصحيح الخاطئ منها.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من الأعضاء تخصيص دفتر ملاحظات بهدف كتابة رأيهم حول كل جلسة من جلسات البرنامج (تغذية راجعة) حول الاستفادة من البرنامج والأفكار الخاص به، وكذلك الطلب من الأعضاء التفكير بتصميم شعار خاص بالمجموعة.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتقديم ملخص حول ما دار في الجلسة، وشكر الأعضاء علـــى تعاونهم، والتأكيد على الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة الثانية

في هذه الجلسة يتعرف الطلبة على مفهوم المهارات الدراسية وبيان أهميتها ودورها في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وخفض قلق الاختبار.

الأهداف

- التعرف على مفهوم المهارات الدراسية.
- إدراك أهمية المهارات الدراسية.
- التعرف على دور المهارات الدراسية في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وخفض قلق الاختبار.
- التعرف على معوقات الدراسة وعوامل تدني التحصيل الدراسي.

الإجراءات

- يستعرض المرشد ما دار في الجلسة السابقة مؤكداً على قواعد التدريب وضوابط الجلسات طالباً من أحد الطلبة قراءتها، ويناقش المرشد الواجب البيتي لاختيار أفضل تصميم لشعار المجموعة، والتأكيد على أهمية تسجيل الملاحظات في كل جلسة من جلسات البرنامج، ثم يقوم المرشد بتوزيع ملفٍ لكل طالب يتم فيه حفظ جميع الأوراق والواجبات المتعلقة بالبرنامج التدريبي.
- يثير المرشد مع أعضاء المجموعة النقاش حول مفهوم المهارات الدراسية، ثم يتم عرض المفهوم على شريحة من خلال جهاز العرض كالآتي.

المهارات الدراسية : هي استراتيجيات وآليات ووسائل تساعد الطالب على تحسين أدائه وزيادة فاعليته في التحصيل الدراسي ورفع كفاءته وإنتاجيته التعليمية.

- يقوم المرشد ببيان أهمية المهارات الدراسية بالحوار والمناقشة مع الطلبة وعرضها على شكل نقاط من خلال جهاز العرض كما يلي:

- توفر المهارات الدراسية كثيراً من الجهد على الطلبة.

- تساعد على اكتساب القدرة على الحوار والمناقشة بصورة فاعلة.

- التعامل مع المواقف الدراسية بطرق منهجية وعلمية.

- تساعد المهارات الدراسية على الاستعداد الجيد للامتحانات والتعامل مع موقف الامتحان بطرق ايجابية.

- زيادة الإنتاجية والفاعلية في الأداء ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

- زيادة الثقة بالنفس والقدرة التنافسية والتميز والتفوق.

- يقوم المرشد بمناقشة الطلبة للمعيقات الدراسية التي تواجههم ودورها بوجود قلق الامتحان وانخفاض الفاعلية الذاتية الأكاديمية وتدني التحصيل الدراسي، وبعد ذلك يعرض الآثار السلبية لهذه المعيقات من خلال جهاز العرض لتظهر كما يأتي:

- عدم إعطاء الدراسة حقها والانشغال عنها بأمور أخرى.

- التسويف في أداء المهام الدراسية وعدم الاهتمام بإدارة الوقت.

- عدم وضوح الأهداف وما يرغب الطالب بالوصول إليه.

- عدم القدرة للاستعداد الجيد للاختبارات والشعور السلبي تجاهها.

الواجب البيتي

يقوم المرشد بإعطاء واجب بيتي للطلبة لملاحظة العادات الدراسية الصحيحة والخاطئة أثناء الدراسة، وتعبئتها بجدول خاص يقوم المرشد بتوزيعه عليهم لمناقشته في الجلسة القادمة انظر نموذج (1).

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد والطلاب بتلخيص ما دار في الجلسة، ثم يشكر المرشد الطلاب على جهودهم.

نموذج (1)

تحديد العادات والمهارات الدراسية الإيجابية والسلبية

العادات الدراسية	
إيجابية	سلبية

الجلسة الثالثة

خلال هذه الجلسة يتعرف الطلبة على مفهوم مهارة (SQ3R) وأهميتها والتعرف على طريقتي التصفح (Survey) والتساؤل (Question) من مهارة (SQ3R)، وتدريبهم عليهما، وتطبيقهما.

الأهداف

- توضيح مفهوم مهارة (SQ3R).
- التعرف على أهمية مهارة (SQ3R).
- تدريب الطلاب على مهارة (SQ3R) التصفح (Survey) والتساؤل (Question).
- تطبيق الطلاب مهارة (SQ3R) التصفح (Survey) والتساؤل (Question).

الإجراءات

- يقوم المرشد بمتابعة الواجب البيتي للجلسة السابقة حول العادات الدراسية الصحيحة والخاطئة ومناقشة الطلاب بها وتصحيح الخاطئ منها.
- يقوم المرشد بالتأكيد على أهمية التعرف على المهارات الدراسية والتدريب عليها ابتداءً من أول مهارة تُخصص لهذه الجلسة وهي مهارة (SQ3R). حيث يبدأ المرشد بشرح مفهوم هذه المهارة من خلال جهاز العرض كما يأتي:

مهارة (SQ3R): هي وسيلة للقراءة الفعالة والمتكاملة تجمع العناصر التالية: التصفح Survey والتساؤل Question والقراءة Read و التسميع Recite والمراجعة Review.

- يقوم المرشد بمناقشة الطلاب بأهمية القراءة الفعالة من خلال التدريب على المهارات الدراسية ومنها مهارة (SQ3R) وعرض ذلك بنقاط من خلال جهاز العرض كما يلي:

- تساعد القراءة الفعالة باستخدام هذه المهارة على تطوير القدرة على المذاكرة.

- تزيد من الكفاءة والفاعلية لدى الطالب.

- تزيد من الفهم وتوسيع المدارك وتحقيق تحصيل دراسي أفضل.

❖ قبل التدريب على مهارة (SQ3R) يؤكد المرشد على أمرين هامين هما:

١- التهيؤ المادي: وهو أن يقوم الطالب بتجهيز المواد اللازمة للدراسة بشكل منظم لتسهيل الوصول إليها استثماراً للوقت.

٢- التهيؤ النفسي: وهو أن يفكر الطالب بأهمية الدراسة لرفع مستوى الدافعية لديه، وإجبار الذات على الدراسة والابتعاد عن التسويف الأكاديمي.

- يقوم المرشد بتدريب الطلاب على مهارة (SQ3R) بجميع عناصرها، وتكون البداية مع مهارة التصفح أو القراءة المسحية (Survey)، حيث يكون التصفح المسحي خلال دقائق معدودة للمادة الدراسية بهدف إلقاء نظرة عاجلة على موضوع معين ويكون على الشكل الآتي:

- قراءة عنوان الموضوع أو الفصل لتهيئة الدمـــاغ لإدراك طبيعة المعلومات القادمة إليه لاحقاً .

- قراءة مقدمة أو خلاصة الموضوع أو الفصل للتعرف على النقاط الهامة التي يحتويها.

- الإطلاع على العناوين الرئيسية والفرعية داخل الموضوع أو الفصل حيث تشكل محاور لتفاصيل المعلومات التي ستتم دراستها واستيعابها.

- الإطلاع على الصور والرسوم البيانية والخرائط والجداول وتكوين فهم سريع عـــام لكل منها.

- الانتباه إلى مواطن التركيز أو الأهمية في معلومات الموضوع أو الفصل، مثل الكلمات والجمل المكتوبة بحرف مختلف أو أسود (غامق) أو ملون، وكذلك الأهداف السلوكية في

المقدمةً، والأسئلة التطبيقية في النهاية لأنها تساعد دائماً في تنظيم واستيعاب وتذكر المادة الدراسية.

- ينتقل المرشد إلى العنصر الثاني من عناصر مهارة (SQ3R) وهو التساؤل (Question) ويكون من خلال تحويل العناوين الداخلية والرئيسة والفرعية داخل الموضوع أو الفصل إلى أكبر عدد ممكن من الأسئلة، ويكون ذلك من خلال:

- تحويل اسم الموضوع وعناوينه الفرعية إلى أسئلة.
- قراءة الأسئلة في نهاية كل عنوان رئيسي أو فرعي وكذلك في نهاية كل فصل.
- طرح أسئلة : لماذا أقرأ هذا الموضوع؟ وما هي الفائدة من هذا الدرس؟

- يقوم الطلاب بتطبيق عنصري التصفح (Survey) والتساؤل (Question) من مهارة (SQ3R) على فصل دراسي معين يقوم المرشد بتوزيعه عليهم، ويطلب منهم تطبيق الخطوات التي تم التدريب عليها ويستمع للطلاب موضحاً نقاط القوة والضعف في أداء كل واحد منهم.

الواجب البيتي

يكلف المرشد الطلاب بالتدريب اليومي ولحين موعد الجلسة القادمة على قراءة موادهم الدراسية وذلك بإتباع طريقتي التصفح والتساؤل وتعميمهما على جميع المواد الدراسية وتسجيل الملاحظات على دفتر خاص لمناقشتها في الجلسة القادمة.

- يقوم المرشد بتوزيع نشرة تساعد الطلاب على كيفية تطبيق طريقتي التصفح والتساؤل.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يلخص المرشد ما دار في الجلسة، ويشكر الطلاب على ما بذلوه من جهد.

الجلسة الرابعة

خلال هذه الجلسة يتعرف الطلبة على بقية عناصر مهارة (SQ3R) وهي القراءة (Read) و التسميع (Recite) والمراجعة (Review).

الأهداف

تعريف وتدريب الطلاب على بقية عناصر مهارة (SQ3R) وهي القراءة (Read) والتسميع (Recite) والمراجعة (Review).

الإجراءات

- يقوم المرشد بمناقشة الواجب البيتي المتعلق بممارسة طريقتي التصفح والتساؤل وأخذ الملاحظات المدونة حول ذلك وإعطاء توصيات لتحسين الأداء.
- يقوم المرشد بتعريف الطلاب بمهارة القراءة حيث تكون بقراءة الموضوع أو الفصل فقرة بعد فقرة مع تذكر عناوينها الرئيسة والفرعية والأسئلة المقترحة لها.وعملية القراءة تُنفذ بما يلي:

- البحث عن أجوبة الأسئلة المطروحة سابقاً .
- معاودة قراءة عناوين الصور والجداول التوضيحية.
- التركيز على الكلمات والمقاطع الهامة وقراءتها بتروٍ.
- التوقف وإعادة قراءة الأجزاء غير المفهومة.
- قراءة المقطع الواحد وفهمه قبل الانتقال إلى المقطع الآخر.

- ينتقل المرشد إلى جزء آخر من أجزاء مهارة (SQ3R) وهي التسميع (Recite) وذلك من خلال تسميع ما تم قراءته من فقرات ومعلومات، ويكون ذلك عقلياً برفع النظر عن الكتاب بعد الانتهاء مباشرةً من قراءة كل فقرة والتصوير ذهنياً لحقائقها ومفاهيمها العامة

مع محاولة تذكر الأسئلة الخاصة بها، والإيجابية عن كل سؤال منها، بالإضافة إلى القيام بما يأتي:

- شفوياً يتم السؤال عن ما تم قراءته وتدوينه بكلمات بسيطة.
- القيام بتلخيص الموضوع وذلك بعبارات الطالب الذاتية بكلمات على هوامش الكتاب أو أوراق خاصة.
- تمييز الكلمات الهامة ووضع خط تحتها وتسميعها.
- التسميع مرة أخرى لما تم كتابته.

• بعد ذلك ينتقل المرشد إلى آخر جزء من مهارة (SQ3R) وهي المراجعة وذلك باستخدام الخطوات الأربعة السابقة من خلال النظر للعناوين الرئيسة والفرعية للفقرات والأسئلة الخاصة بها، ومحاولة تذكر المفاهيم والحقائق العامة لهذه الفقرات، وتذكر الإجابة عن الأسئلة. وعند ملاحظة عدم كفاية التذكر لبعض المفاهيم والحقائق، أو نقصٍ في الإجابة عن بعض الأسئلة، عندئذ تكون العودة للمعلومات المطلوبة ولإستكمال الناقص منها تمهيداً للانتقال إلى موضوع أو فصل آخر.

والمراجعة تساعد على تثبيت المعلومات وتسهيل استرجاعها مرة أخرى وتكون على النحو الآتي:

المرة الأولى: قراءة وتسميع الفصل بأكمله وكتابة الأسئلة للنقاط المهمة على هامش الصفحات.

المرة الثانية: تصفح الكتاب لتذكر النقاط الرئيسة للموضوع، وذلك بتغطية الصفحات باليد ومحاولة الإجابة عن الأسئلة المدونة على هامش الصفحات، مع ترديد الأسئلة وإجاباتها شفوياً ، وتخصيص الإجازة الأسبوعية للمراجعة.

- يقوم المرشد بالطلب من الطلاب بتطبيق عناصر مهارة (SQ3R) القراءة (Read) والتسميع (Recite) والمراجعة (Review) حسب الخطوات التي تم التدريب عليها من خلال إعطائهم فصل معين من أحد المقررات الدراسية، وتوضيح نقاط القوة والضعف لأداء كل واحد منهم.

الواجب البيتي

يكلف المرشد الطلاب بالتدريب يومياً على جميع عناصر مهارة (SQ3R) التصفح والتساؤلَ والقراءة والتسميع والمراجعة ومحاولة تعميم خطواتها على جميع المواد الدراسية وتسجيل الملاحظات لمناقشتها في الجلسة القادمة.

- يقوم المرشد بتوزيع نشرة توضيحية على الطلاب تبين خطوات القراءة والتسميع والمراجعة .

التلخيص وإنهاء الجلسة

يلخص المرشد الجلسة ويقدم شكراً للطلاب على جهودهم وتعاونهم.

الجلسة الخامسة

خلال هذه الجلسة يتعرف الطلبة على مهارة تنظيم الوقت وأهميتها للدراسة بالإضافة إلى التدريب عليها وتطبيقها.

الأهداف

- التعريف بمهارة تنظيم الوقت.
- إدراك أهمية مهارة تنظيم الوقت وآلية وضع الجدول الدراسي.
- تطبيق الطلاب لمهارة تنظيم الوقت ووضع الجدول الدراسي.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمناقشة الواجب البيتي المتعلق بتطبيق مهارة (SQ3R) بجميع عناصرها التصفح والتساؤل والقراءة والتسميع والمراجعة، ومناقشة الملاحظات حول التطبيق وإعطاء الطلاب التوصيات لتحسين الأداء.
- يقوم المرشد بتعريف الطلاب بمهارة تنظيم الوقت، وتوضيح مفهوم هذه المهارة من خلال جهاز العرض.

تنظيم الوقت: هو اتباع جدول زمني يساعد الفرد على الإفادة المرجوة من الزمن المتاح للفرد لتحقيق أهدافه وطموحاته وخلق توازن بين الحياة الأكاديمية والاجتماعية.

- يقوم المرشد بمناقشة الطلاب أهمية تنظيم الوقت وعرضها على شكل نقاط من خلال جهاز العرض كما يلي:

- إنجاز الأهداف والطموحات الشخصية والأكاديمية.
- التخفيف من الضغوطات الدراسية وضغوط الحياة المختلفة.
- التوازن بين المهام الأكاديمية وأوقات الفراغ.

- التغلب على التحديات ومواجهة الأوقات الضاغطة.

- إتاحة المرشد للطلاب الفرصة للتحدث حول خبراتهم في آلية توزيع أوقاتهم للمذاكرة والفراغ والنوم، ثم يقوم المرشد بتدريب الطلاب على مهارة تنظيم الوقت وذلك بجدولة الأعمال اليومية وترتيبها حسب الأولوية وتقسيمها إلى أعمال فورية وأخرى مؤجلة مع مراعاة ما يلي:

- الواقعية في وضع الجدول وعدم المبالغة فيه.

- المرونة في إتباع الجدول مع احتمال التعديل والتغيير وفقاً للظروف.

- وضع هدف لكل عمل يقوم به الفرد.

- محاولة وضع تقدير للوقت المستغرق لنشاط معين.

- ترتيب الواجبات المدرسية والأنشطة حسب الأهمية.

- تجنب تأجيل القيام بالواجبات والأنشطة والعمل على أدائها بالوقت المحدد.

- تجنب الأشخاص الذين يهدرون الوقت ويشغلون عن المذاكرة.

- قول"لا" بالوقت المناسب والاعتذار عن تلبية دعوة أو تقديم خدمة ما في حال الالتزام بجدول معين لإنجاز متطلبات الدراسة.

- النوم بشكل مبكر والنهوض بشكل مبكر وبانتظام.

- تناول وجبة الإفطار في موعدها دون تأخير، والتقيد بمواعيد وجبات الطعام الأخرى ما أمكن.

- الاستراحة لمدة (5-10) دقائق بعد كل ساعة من المذاكرة.

- المذاكرة في أوقات نشاط الجسم والذهن.

- النوم العميق لمدة سبع ساعات يومياً على الأقل.

- التوقف عن المذاكرة عند موعد النوم تجنباً للإرهاق.

- الاستذكار في مكان هادئ ومريح متوفر فيه الإضاءة التهوية الجيدة.

- يطلب المرشد من الطلاب بتطبيق ما تم التدريب عليه لمهارة تنظيم الوقت في حياتهم اليومية، وأن يقوم كل طالب بوضع جـــــدول دراسي افتراضي للمواد الدراسية التي سيدرسها في اليوم التالي موضحاً أوقات المذاكرة والراحة والنوم خـــــلال الجلسة ومناقشتهم بذلك (انظر نموذج 2).

الواجب البيتي

- يقوم المرشد بإعطاء الطلاب جـــــدولاً أسبوعياً وتكليفهم بتعبئته جيداً ومراعاة أوقات المذاكرة والراحة والنوم خلال اليوم ولمدة أسبوع كامـــــل وتسجيل ملاحظاتهم لمناقشتها في الجلسة القادمة، ثم يقوم المرشد بتوزيع نشرة حول تنظيم الوقت.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وشكر الطلاب على جهودهم.

نموذج (2)

جدول أسبوعي لتحديد أوقات المذاكرة والراحة والنوم

اليوم / الساعة	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	السبت	الجمعة
4-3 مساءً							
5-4 مساءً							
6-5 مساءً							
7-6 مساءً							
8-7 مساءً							
9-8 مساءً							
10-9 مساءً							
11-10 مساءً							

الجلسة السادسة

خلال هذه الجلسة يتعرف الطلاب على مهارة جديدة وهي مهارة التركيز، وما هي مشتتاته والتدريب على هذه المهارة والعمل على تطبيقها.

الأهداف

- التعريف بمهارة التركيز.
- التعرف على معوقات ومشتتات التركيز.
- التدريب على مهارة التركيز أثناء المذاكرة.
- تطبيق مهارة التركيز.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمتابعة ومناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة المتعلقة بالجدول الأسبوعي، وتنظيم الوقت خلال أيام الأسبوع ومناقشة الملاحظات والتعرف على الصعوبات أثناء تنفيذه وتقديم الملاحظات اللازمة للطلاب.
- يقوم المرشد بالتمهيد لمهارة التركيز وذلك من خلال إعطاء الطلاب نشاط يركزوا من خلاله على صورة معينة بما تحتويه من أشكال وألوان، ثم الطلب منهم غمض أعينهم وطرح أسئلة حولها.
- ثم يقوم المرشد بتوضيح مفهوم مهارة التركيز وتقديمه من خلال جهاز العرض كما يلي:

مهارة التركيز: هي توجيه وتكثيف الانتباه على موضوع معين دون الشعور بما حوله من مؤثرات.

- يقوم المرشد بتقسيم أعضاء المجموعة إلى ثلاث مجموعات يطلب من كل مجموعة مناقشة معوقات التركيز التي يواجهونها أثناء المذاكرة، ثم التعليق على إجابة كل مجموعة، وبعد ذلك عرض أهم مشتتات ومعوقات التركيز على جهاز العرض وهي:

- أصدقاء السوء الذين يضيعون الوقت باللهو والهراء.
- القلق والتوتر الناتجان عن المشاكل العاطفية والأسرية.
- أحلام اليقظة أثناء المذاكرة.
- الشعور بالملل وعدم وجود الحوافز.
- كراهية بعض المواد الدراسية.
- تراكم الدروس وعدم القدرة على تنظيم الوقت.
- الخوف من المادة نفسها وتضخيمها وتصعيبها.
- عدم الكفاية في النوم والشعور بالتعب والإجهاد.
- الشعور بالجوع.

- يقوم المرشد بتدريب الطلاب على مهارة التركيز على النحو الآتي:

- الالتزام بجدول دراسي دوري وفعال.
- الجلوس في مكان هادئ ونظيف بعيداً عن تداعيات التشتت.
- تجنب أحلام اليقظة.
- الجلوس في مقدمة الصف بعيداً عن إزعاج الطلبة.
- التحضير المسبق للمادة ومناقشتها داخل الغرفة الصفية مع المعلم.
- عدم التوهم بصعوبة الموضوع أو الملل منه.
- القراءة بتمعن مع وضع الأسئلة ومحاولة الإجابة عنها.
- عدم ترك مجال لتراكم المواد الدراسية وواجباتها.

- القراءة الجهرية لمواد الحفظ والقراءة الصامتة لمواد الفهم والتطبيق.

- يقوم المرشد بتنفيذ نشاط يتم خلالـــه تطبيق مهارة التركيز وذلك بإعطاء الطلاب فقرة تُقرأ لمدة دقيقة قراءة صامته ثم تؤخذ الأوراق ويقوم المرشد بتوجيه أسئلة حـــــول الفقرة وملاحظة درجة التركيز لديهم.

الواجب البيتي

يكلف المرشد الطلاب بتطبيق مهارة التركيز مع جميع المواد الدراسية وملاحظة معوقات التركيز أثناء المذاكرة وتدوينها على نموذج يقوم المرشد بتوزيعه على الطلاب ومناقشتها في الجلسة القادمة (انظر نموذج 3).

- يوزع المرشد نشرة إرشادية لمهارة التركيز على طلاب المجموعة.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتلخيص الجلسة وشكر الطلاب على جهودهم وتعاونهم.

نموذج (3)

نموذج تحديد مشتتات التركيز أثناء الدراسة

مصدر المشتتات		
ذاتية	**أسرية**	**اجتماعية**

الجلسة السابعة

خلال هذه الجلسة يتعرف الطلاب على مهارة تدوين الملاحظات، حيث يتعرف الطلاب على مفهوم هذه المهارة وأهميتها والتدريب عليها وتطبيقها.

الأهداف

- التعرف على مفهوم مهارة تدوين الملاحظات.
- التعريف بأهمية مهارة تدوين الملاحظات.
- التدريب على مهارة تدوين الملاحظات.
- تطبيق مهارة تدوين الملاحظات.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمتابعة الواجب البيتي للجلسة السابقة والمتعلق بتسجيل مشتتات المذاكرة خلال الأسبوع، ومناقشة الملاحظات وإعطاء التوجيهات اللازمة.
- يقوم المرشد بمناقشة مفهوم تدوين الملاحظات مع الطلاب ثم يقوم بتعريف المفهوم كما يأتي:

تدوين الملاحظات: هو إجراء أو أسلوب لتسجيل المعلومات من الحصة بهدف تعلمها واسترجاعها ودراستها فيما بعد، تُعتبر هذه المهارة أسلوباً قيماً لجمع المعلومات وتنظيمها، وتهدف إلى تشجيع الطلبة على أن يصبحوا متعلمين بشكل مستقل من خلال معالجة المعلومات وكتابتها بلغتهم الخاصة.

- يناقش المرشد مع الطلاب أهمية تدوين الملاحظات ثم يعرضها على شكل نقاط من خلال جهاز العرض بالشكل الآتي:

- تعتبر ذات مرجعية قيمة لمادة الاختبارات.

- تساعد في توفير الوقت.

- تساعد في زيادة التركيز وتقلل من درجة التشتت.

- تساعد على التذكر والاحتفاظ بالمعلومات وسهولة فهمها.

- تساعد في ربط المعلومات المختلفة بعضها بعضاً .

- يقوم المرشد بتدريب أعضاء المجوعة على مهارة تدوين الملاحظات بالطرق التالية:

- الإصغاء الجيد للمدرس لأنه يؤدي إلى تدوين ملاحظة فعالة.

- محاولة استخدام الألوان للدلالة على أشياء معينة كأ يُ ستخدم لون معين ليدل على الأهمية ولون آخر لطرح سؤال وهكذا.

- تدوين الأفكار الرئيسة فقط.

- أخذ الملاحظات بالكلمات المعتادة وعدم الاهتمام بالصيغة.

- استخدام الرموز اختصاراً للكتابة قدر الإمكان.

- استخدام الأرقام بدل الحروف عند الإشارة للأعداد (4بدلاً من أربعة).

- الكتابة بخط واضح حتى يكون بالاستطاعة كتابته لاحقاً .

- رسم دائرة أو مربع حول الكلمات المهمة أو الصعبة.

- وضع خط تحت التعريفات والمصطلحات.

- إعادة ترتيب وتنقيح الملاحظات بعد الانتهاء.

- يقوم المرشد بتقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات وتوزيع نص كتابي معين على كل مجموعة، والطلب منهم قراءته جيداً وتدوين الملاحظات حوله ثم مناقشة كل مجموعة لنماذج تدوين الملاحظات لديها وتقييمها وتعزيز الأسلوب الإيجابي في عملية التدوين.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من الطلاب تدوين الملاحظات خلال الحصص الدراسية بالطريقة التي تم التدريب عليها وإحضارها في الجلسة القادمة.

- يقوم المرشد بتوزيع نشرة إرشادية لمهارة تدوين الملاحظات على طلبة المجموعة للاستعانة بها.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يلخص المرشد والطلاب ما دار في الجلسة ثم يشكر المرشد الطلاب على جهودهم.

الجلسة الثامنة

خلال هذه الجلسة يتعرف الطلاب على أهمية مهارة الاستعداد للاختبارات والتدريب عليها وتطبيقها.

الأهداف

- التعرف على أهمية الاستعداد للاختبارات.
- التدريب على مهارة الاستعداد للاختبارات.
- تطبيق مهارة الاستعداد للاختبارات.

الإجراءات

- يناقش المرشد الواجب البيتي للجلسة السابقة والمتعلق بتدوين الملاحظات خلال الحصص الدراسية وإعطاء الإرشادات اللازمة للطلاب حول هذه المهارة، والتأكيد علـــــى أهمية الالتزام بالإرشادات لهذه المهارة.
- يقوم المرشد بمناقشة الطلاب بأهمية الاستعداد للاختبارات، ثم عرض الأهمية على شكل نقاط من خلال جهاز العرض كالآتي:

- تساعد على التركيز بالمادة الدراسية والتغلب على مشكلة النسيان.
- تعمل على تنظيم طريقة الدراسة.
- تساعد على تسهيل المذاكرة للمواد الدراسية بطريقة فعالة.
- تساهم في زيادة التحصيل الدراسي.

- يقوم المرشد بمناقشة الطلاب على كيفية الاستعداد للاختبارات وإتاحة الفرصة لكل عضو بالمشاركة للتعرف على أساليبهم في الاستعداد للاختبارات. بعد ذلك يقوم المرشد بتدريب الطلاب على الاستعداد للاختبارات وذلك بإتباع ما يلي:

- معرفة مادة الاختبار ووقت الاختبار.

- الاطلاع على نماذج الامتحانات السابقة.

- تلخيص الأفكار الرئيسة لمادة الامتحان على مذكرة خاصة لتساعد على استرجاع المعلومات بسهولة.

- محاولة الانتهاء من المذاكرة قبل موعد الاختبار بيوم واحد على الأقل.

- أخذ قسط من النوم والراحة قبل يوم الاختبار وتجنب السهر الزائد.

- عدم الذهاب إلى الاختبار بمعدة خاوية.

- إحضار كل أدوات الاختبار مثل: أقلام، آلة حاسبة ، قاموس وغيرها.

- الحذر من الإيحاءات السلبية بالفشل أو عدم الثقة بالنفس.

- التفاؤل والتفكير الايجابي وترديد عبارات ايجابية مثل: أنا ممتاز، بطل ، مبدع.

- عدم محاولة المراجعة في اللحظات الأخيرة قبل الاختبار.

الواجب البيتي

- يطلب المرشد من الطلاب بالتدريب علـــى مهارة الاستعداد للاختبارات وتطبيقها بالطريقة التي تدربوا عليها خلال اختباراتهم وتسجيل ملاحظاتهم.
- يقوم المرشد بتوزيع نشرة إرشادية على طلاب المجموعة حـــــول مهارة الاستعداد للاختبارات للاستعانة بها.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يلخص المرشد ما دار في الجلسة ويؤكد على أهمية الالتزام بتطبيق هذه المهارة وإتباعها بشكل جيد، ثم يقدم شكر لطلاب المجموعة على جهودهم.

الجلسة التاسعة

خلال هذه الجلسة يتعرف الطلاب على كيفية إجراء الاختبارات والتعامل مع موقف الاختبار.

الأهداف

-التدريب على آلية إجراء الاختبارات.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمناقشة الطلاب حول تطبيقهم لخطوات الاستعداد للاختبارات ومدى الاستفادة منها في مختلف الامتحانات، وإعطاء التوجيهات اللازمة.
- يقوم المرشد بمناقشة الطلاب على كيفية إجراء الاختبارات وإتاحة الفرصة لكل عضو بالمشاركة للتعرف على أساليبهم في التعامل مع موقف الاختبار، ثم يقوم المرشد بتوضيح الآلية الصحيحة في إجراء الاختبار من خلال ما يلي:

- اختيار مكان جيد للجلوس أثناء الاختبار، ومراعاة أن تكون الجلسة مستقيمة ومريحة.

- البداية بالبسملة والدعاء.

- قراءة الأسئلة بتأني دون ارتباك لفهم السؤال.

- البداية بأسهل الأسئلة وترك أصعبها فيما بعد مع ضرورة وضع علامة عليها كي لا تُنسى.

- تخصيص مساحة إضافية لكل جواب لإضافة معلومات حين تذكرها.

- طلب التوضيح من المدرس حال عدم وضوح الأسئلة.

- كتابة الأجوبة بخط واضح ومرتب.

- مراجعة الأجوبة والتأكد من صحتها ومقاومة الرغبة في تسليم ورقة الاختبار قبل باقي الطلاب وفور الإجابة على الأسئلة.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من الطلاب بالتدريب على مهارة إجراء الاختبارات وتطبيقها بالطريقة التي تدربوا عليها خلال امتحاناتهم وتسجيل ملاحظاتهم.

- يقوم المرشد بتوزيع نشرة إرشادية على طلاب المجموعة حول مهارة الاستعداد للاختبارات للاستعانة بها.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتلخيص الجلسة والثناء على أعضاء المجموعة ،و وتذكيرهم بالجلسة القادمة على أنها الجلسة الختامية.

- يذكر المرشد أن الجلسة القادمة ستكون الجلسة الختامية.

الجلسة الختامية

خلال هذه الجلسة يتم تلخيص جميع جلسات البرنامج، وتقييم مدى الاستفادة من البرنامج، والعمل على إنهاء البرنامج.

الأهداف

- تلخيص جلسات البرنامج التدريبي.
- تقييم الأعضاء للبرنامج التدريبي.
- إنهاء البرنامج التدريبي.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمناقشة طلاب المجموعة للواجب البيتي المتعلق بالتدريب على إجراء الاختبارات ومدى الاستفادة من ذلك، والتأكيد على ضرورة الالتزام بها.
- يوضح المرشد للطلاب أنه سيتم خلال هذا اللقاء إنهاء الجلسات لكون هذه الجلسة هي الجلسة الختامية، ثم يقوم المرشد وطلاب المجموعة بتقديم تلخيص شامل لجميع جلسات البرنامج، وإبداء الملاحظات المتعلقة بذلك.
- يوزع المرشد على طلاب المجموعة الأقلام وأوراق تحتوي على ثلاثة أسئلة مفتوحة حول البرنامج وهي:

- ماذا استفدت من البرنامج؟
- ما الذي لم يعجبك من البرنامج؟ ولماذا؟
- هل حقق لك البرنامج كل توقعاتك وأهدافك منه؟ وما الذي تحقق منها؟

- ثم يجمع المرشد من الطلاب الأجوبة ويجري نقاش جماعي حول مدى الاستفادة من البرنامج وما هي سلبياته وايجابياته.
- يقوم المرشد بإعادة تطبيق مقياسي قلق الاختبار والفاعلية الذاتية الأكاديمية على أعضاء المجموعة لمعرفة مدى تأثير البرنامج عليهم في الاختبار البعدي.

إنهاء البرنامج

يشكر المرشد الجميع على حسن تعاونهم، ويؤكد علـــــى ضرورة استخدام المهارات والأساليب التي طُرحت خلال البرنامج، بعد ذلك يطلب المرشد من طلاب المجموعة الوقوف بشكل دائري وأن يوجه كل عضو منهم كلمة أخيرة.

ملحق (د)

برنامج إرشادي يستند إلى تقليل الحساسية المنتظم لتخفيض قلق الاختبار

الإطار النظري للبرنامج

قام الباحث بتطوير هذا البرنامج بالاستناد على الأدب السابق وما يتعلق بهذا الموضوع من دراسات.يقوم هذا البرنامج الذي يُطبق من خلاله أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على خطوات عدة تساعد الطلبة على تخفيض مستوى القلق من الاختبار ويُعد أسلوب تقليل الحساسية المنتظم من الإجراءات السلوكية التي لها دور هام في عملية تعديل السلوك وخاصة في الجانب الانفعالي كالخوف والقلق، يستند هذا الأسلوب إلى ثلاث مراحل أساسية:

١- التدريب على الاسترخاء: ويعتبر الاسترخاء عملية يتم خلالها إحداث شد وارتخاء في مجموعات عضلية معينة من الجسم وعلى نحو متعاقب؛ للوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الاسترخاء.

٢- تطوير هرم القلق: وهرم القلق هو مجموعة من المواقف والمشاهد التي تبعث على القلق لدى المُعالَج، حيث يقوم بتخيلها أثناء فترة الاسترخاء التام.

٣- عملية تقليل الحساسية المنتظم: وهي عملية متزامنة مع الاسترخاء يتم خلالها تخيل المواقف ابتداءً من أقلها إثارة للقلق إلى أكثرها إثارة. وعند إعطاء إشارة لوجود القلق عند مشهد ما يتم إنهاء العملية وتكرار تقديم المشهد الذي أثار القلق مرات عديدة حتى يخف القلق بشكل واضح.

الافتراضات الأساسية للبرنامج

١-يعتبر أسلوب تقليل الحساسية المنتظم من الإجراءات السلوكية التي تعمل على تعديل السلوك.

٢-يساعد أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على ضبط الذات والتحكم بالجانب الانفعالي حيث يقوم هذا الأسلوب على مجموعة من الخطوات التدريجية التي تصل بالفرد إلـــى مستوى أقل من الحساسية للموقف الذي يثير القلق.

٣-يعمل التدريب على أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على تخفيض مستوى القلق لدى الطلبة في مواقف الاختبار.

أهداف البرنامج

الهدف العام للبرنامج

يتمثل الهدف العام للبرنامج بتخفيض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والعمل على زيادة مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم.

الأهداف الفرعية

١-أن يساعد البرنامج الطلبة على تحقيق حالة من الاسترخاء والتي من شأنها التخفيض من مستوى قلق الاختبار.

٢-أن يتعرف الطلبة على الخطوات والإجراءات المتسلسلة لأسلوب تقليل الحساسية المنتظم والتي تعمل على تحقيق مستوى من التكيف مع قلق الاختبار.

٣-أن يكتسب الطالب مهارة تنفيذ عملية أسلوب تقليل الحساسية المنتظم والعمل على تطبيقها باستمرار لوحده.

الاعتبارات العملية للبرنامج

١. طبيعة البرنامج: برنامج إرشاد جمعي تدريبي هدفه تدريب الطلبة على إجراءات تقليل الحساسية المنتظم.

٢. الفئة المستهدفة: طلبة المدارس من الصف العاشر الأساسي.

٣. حجم المجموعة التدريبية: يتكون عدد أعضاء المجموعة (15) طالباً من الذكور وممن لديهم مستوى عالٍ من قلق الاختبار.

٤. نظام المشاركة: يفترض الباحث أن نظام العضوية لهذا البرنامج اختياري وهو من النوع المغلق.

الأساليب والاستراتيجيات المتبعة

استخدم الباحث في تطبيقه لبرنامج تقليل الحساسية المنتظم الخطوات التالية:

١. التدريب على الاسترخاء.

٢. تطوير هرم القلق.

٣. عملية تقليل الحساسية المنتظم.

وذلك من خلال استخدام:

١-الحوار والمناقشة. ٢- إعطاء التعليمات. ٣- العمل في مجموعات.

٤-التغذية الراجعة. ٥- التلخيص. ٦- الواجبات البيتية.

المواد والأدوات المستخدمة:

١-جهاز عرض. ٢- الورق الأبيض للكتابة. ٣- أقلام تخطيط. ٤- الورق القلاب.

٥-أقلام حبر. ٦- المنشورات الورقية.

خطة تقييم البرنامج

١-تقييم فعالية البرنامج من خلال الاختبارات القبلية والبعدية لمستوى قلق الاختبار والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

٢-التقييم النوعي من خلال الواجبات البيتية والملاحظات التي يكتبها المرشد في نهاية الجلسة بالإضافة إلى ملاحظة مستوى التفاعل والمشاركة للأعضاء في كل جلسة.

٣-التقييم في نهاية البرنامج، حيث يوزع المرشد في الجلسة الأخيرة نموذج التقييم للبرنامج والذي يحتوي على أسئلة من النوع المفتوح للتعرف على سلبيات وايجابيات البرنامج ومدى الإفادة منها.

جلسات البرنامج

يتكون البرنامج من عشر (10) جلسات، مدة كل جلسة (60) دقيقة تعطى بواقع جلستين في الأسبوع لمدة خمسة أسابيع.

الجلسة الأولى: التعارف والبناء

تعتبر الجلسة الأولى جلسة بنائية تسهم في زيادة مستوى اندماج الأعضاء بالبرنامج مع بعضهم بعضاً ومع المرشد ، كما تسهم في تعريف الأعضاء المشتركين بالبرنامج بشكل عام وأهدافه، وكذلك التعرف على توقعات الأعضاء وتصحيح الخاطئ منها بالإضافة إلى تعريفهم بقواعد الجلسات والحقوق والواجبات لكل عضو داخل المجموعة.

الأهداف

- فتح المجال للتعارف والاندماج بين الأعضاء والمرشد.
- التعرف على البرنامج من حيث الأهداف والمحتوى والمدة والمكان والزمن.
- تحديد الحقوق والواجبات وقواعد العمل داخل المجموعة.
- التعرف على توقعات الأعضاء من البرنامج.

الإجراءات

التعارف بين الأعضاء والمرشد

يرحب المرشد بأعضاء المجموعة ويقدم نفسه وطبيعة عمله كمرشد وقائد للمجموعة التدريبية، ثم يطلب من الأعضاء بالوقوف بشكل دائري بحيث يستطيع الجميع أن يرى بعضهم بعضا، ويقوموا بتنفيذ نشاط التعارف والتفاعل ما بين المرشد والأعضاء من خلال نشاط كرة الغزل.

نشاط: كرة الغزل

في هذا النشاط يُطلب من الأعضاء تشكيل دائرة وهم وقوف مع المرشد، حيث يمسك المرشد بكرة الغزل ويبدأ بالتعريف عن نفسه ثم يرمي بالكرة إلى أحد أعضاء المجموعة مع تثبيت طرف خيط الكرة بيده، وبعد أن تصل الكرة إلى يد هذا العضو يبدأ بالتعريف على نفسه وبعد الانتهاء من تقديم نفسه يبقى ممسكاً بخيط الكرة ويرمى بها إلى عضو آخر وهكذا حتى آخر عضو في المجموعة، لتظهر في النهاية شبكة من خيوط الكره بين أيدي الأعضاء.

التعريف بالبرنامج

يقوم المرشد بإعطاء فكرة مختصرة عن البرنامج بأنه يتكون من (10) جلسات مدة كل جلسة (60) دقيقة مع تحديد مكان هذه اللقاءات والتأكيد على ضرورة الالتزام بالحضور في الوقت المحدد وعدم الغياب حتى تحقيق البرنامج أهدافه. ثم يقوم المرشد بتوضيح الفكرة عن البرنامج التدريبي بالقول " أن البرنامج الحالي هو برنامج تدريبي يقوم على مبدأ المجموعات الإرشادية التدريبية التي هي احد تطبيقات الإرشاد النفسي والتي تهدف إلى مساعدة مجموعة من الأفراد على حل مشكلاتهم، التي قد تكون متشابهه، وتطوير عدد من المهارات التي تمكنهم من التعامل مع هذه المشكلات ".

تحديد حقوق وواجبات وقواعد العمل داخل المجموعة التدريبية

ينتقل المرشد للحديث عن قواعد العمل داخل المجموعة، و أهمها ما يلي:

- الالتزام بالوقت المحدد للجلسات وعدم الغياب.
- الالتزام بمبدأ السرية مع التشديد عليه.
- الصراحة والصدق.
- الاحترام المتبادل.
- المشاركة في نشاطات المجموعة، والالتزام بتأدية الواجبات والمهام المطلوبة منهم.
- الالتزام بآداب الحديث وعدم استخدام الألفاظ الجارحة.

• يفتح المرشد المجال للأعضاء لكي يطرحوا أي قاعدة أخرى يعتقدون أنها ضرورية للعمل داخل المجموعة، ويتم كتابة هذه القواعد على الورق القلاب، ثم يقوم كل عضو بالتوقيع على الالتزام بهذه القواعد وعدم الإخلال بها وتُعلق في مكان بارز في القاعة.

مناقشة توقعات الأعضاء

يقوم المرشد بفتح باب النقاش لأهم توقعات الأعضاء من البرنامج، وتلخيصها على الورق القلاب بعد تصحيح الخاطئ منها.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من الأعضاء تخصيص دفتر ملاحظات بهدف كتابة رأيهم حول كل جلسة من جلسات البرنامج (تغذية راجعة) حول الإفادة من البرنامج والأفكار الخاص به، وكذلك الطلب من الأعضاء التفكير بتصميم شعار خاص بالمجموعة.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتقديم ملخص حول ما دار في الجلسة، وشكر الأعضاء على تعاونهم، والتأكيد على الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة الثانية:

في هذه الجلسة يتعرف أعضاء المجموعة على مفهوم قلق الاختبار والتعرف على أعراضه وتوضيح المثيرات التي تؤدي إلى حدوثه والآثار السلبية الناتجة عنه.

الأهداف:

- مناقشة الواجب البيتي.
- التعرف على مفهوم قلق الاختبار وتحديد أعراضه.
- توضيح المثيرات التي تؤدي إلى حدوث استجابة قلق الاختبار. من كل عضو في المجموعة.
- إدراك الآثار السلبية الناتجة عن قلق الاختبار.

الإجراءات

- يستعرض المرشد ما دار في الجلسة السابقة مؤكدا على قواعد التدريب وضوابط الجلسة. ويناقش المرشد الواجب البيتي المتعلق بإحضار دفتر ملاحظات حول البرنامج التدريبي والتأكيد على أهمية وضع الملاحظات عليه عن كل جلسة، وكذلك العمل على اختيار أفضل شعار للمجموعة من تصميم الأعضاء، ثم يقوم المرشد بتوزيع ملف لكل طالب خاصاً بالبرنامج التدريبي يتم فيه حفظ جميع الأوراق والواجبات المتعلقة بالبرنامج.
- يثير المرشد النقاش حول مفهوم قلق الاختبار مع أعضاء المجموعة وبعد ذلك يقوم بعرض المفهوم على جهاز العرض.
- قلق الاختبار: هو مجموعة انفعالات يشعر بها الطالب عند مواجهة المواقف الاختبارية كالشعور بالتوتر والخوف؛ الأمر الذي يجعله ينسى ما تعلمه وبالتالي الفشل في الاختبارات.

- يقوم المرشد بمناقشة الأعراض التي تظهر على الطلبة أثناء شعورهم بالقلق من مواقف الامتحان، ثم يتم تقسيم الأعضاء إلى أربع مجموعات، وكل مجموعة تتناول جانب معين من الأعراض، فالمجموعة الأولى: تتناول الأعراض النفسية، والثانية: الأعراض الجسمية، والثالثة: الأعراض المعرفية، والرابعة: الأعراض السلوكية، وبعد استكمال الوقت المخصص يطلب المرشد من كل مجموعة عرض ما توصلوا إليه ومناقشتهم به، ثم يقوم المرشد بتقديم أعراض القلق بمختلف أنواعها من خلال جهاز العرض.

أعراض قلق الاختبار:

- **الأعراض النفسية**: يقصد بها استجابات الطالب الانفعالية قبل الاختبارات وأثنائها وتؤثر سلباً على أدائه لها، وتتمثل بأفكار سلبية حول الذات كالشعور بالدونية وعدم القدرة على تحقيق النتائج، وكذلك الشعور بعدم الارتياح والشعور بالخوف والتوتر والشعور أن العقل في حالة تسارع متزايد أو في حالة تجمد.
- **الأعراض الجسمية**: هي الاستجابات الجسمية والفسيولوجية التي تظهر على الطالب قبل وأثناء الاختبارات وتؤثر سلباً على أدائه في المواقف الاختبارية، ومن هذه الأعراض الشعور بالتعب، الإرهاق، شد في العضلات، اضطرابات في البطن، غثيان، الرغبة في القيء، سرعة التنفس، الإحساس بالاختناق، سرعة دقات القلب، زيادة إفراز العرق.
- **الأعراض المعرفية**: هي الاستجابات المعرفية التي تبدو على الطالب قبل وأثناء الاختبارات وتؤثر سلباً على أدائه في مواقف الاختبار، ومن هذه المظاهر اضطراب الذاكرة والنسيان، سوء التصرف والشعور بالعجز في الأداء، التشتت وصعوبة التركيز، سيطرة الذكريات المزعجة على تفكير الطالب (الرسوب في اختبار سابق).
- **الأعراض السلوكية**: استجابات سلوكية تظهر على الطالب قبل وأثناء الاختبارات وتؤثر سلباً على أدائه في مواقف الاختبار وتكون بصور مختلفة كالاعتذار عن مواعيد الاختبار

والتهرب منها والرغبة في تأجيلها، التغيب عن المدرسة، اختلاق الأعذار والتمارض في مواقف الاختبار، وقضم الأظافر.

- يناقش المرشد أعضاء المجموعة المثيرات التي تؤدي إلى حدوث استجابة قلق الاختبار، وبعد ذلك يقوم المرشد بتوضيح المثيرات التي تقود إلى حدوث تلك الاستجابة من خلال جهاز العرض.

مثيرات قلق الاختبار: يندرج تحت هذه المثيرات ما يلي:

- النظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل.
- تقليد الآخرين المتمثل بالخوف من الاختبارات.
- المعتقدات والأفكار السلبية عن الاختبارات ونتائجها.
- ضعف الدافعية والإحساس بالعجز واليأس.
- الضغوط الزائدة من قبل الأسرة لتحقيق أفضل النتائج.

- يناقش المرشد أعضاء المجموعة الآثار المترتبة عن قلق الاختبار، بعد ذلك يقوم بعرض أهم آثار القلق.

آثار قلق الاختبار:

- تدني التحصيل الدراسي.
- تشتت الذاكرة وفقدان التركيز.
- عدم القدرة على استرجاع المعلومات.
- عدم القدرة على تنظيم المعلومات.
- الصعوبة في فهم وإدراك أسئلة الاختبار.
- الفشل في الدراسة.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من كل عضو أن يتذكر موقف حصل فيه قلق من الاختبار والمشاعر المرافقة له وإخباره في الجلسة القادمة.

التلخيص والإنهاء

يقوم المرشد بتلخيص مواضيع الجلسة وشكر الأعضاء على جهودهم.

الجلسة الثالثة

في هذه الجلسة يتعرف أعضاء المجموعة على أهمية مواجهة قلق الاختبار، والتعرف على الأساليب التي تساعد على تخفيض قلق الاختبار ومنها أسلوب تقليل الحساسية المنتظم والخطوات القائمة عليها وإبراز أهميتها لذلك الغرض.

الأهداف

- التعرف على أهمية مواجهة القلق والتخلص منه.
- التعرف على أساليب مواجهة قلق الاختبار والتركيز على أسلوب تقليل الحساسية المنتظم من حيث المفهوم والخطوات.
- إدراك أهمية أسلوب تقليل الحساسية المنتظم ودوره في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمتابعة الواجب البيتي للجلسة السابقة المتعلق بمواقف قلق الاختبار التي واجهها كل عضو في المجموعة، والتعرف على أهم الأعراض والمثيرات والآثار المتعلقة بتلك المواقف.
- يناقش المرشد مع أعضاء المجموعة موضوع أهمية ودواعي مواجهة القلق والعمل على تخفيضه والتخلص منه. ثم يعرض المرشد شريحة الكترونية توضح ذلك.

نتائج التخلص من قلق الاختبار:

- زيادة مستوى التركيز في مواقف الاختبار.
- تنمية الدافعية للتعلم.
- رفع روح التنافس بين الطلبة.
- تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

- يطرح المرشد على أعضاء المجموعة أسئلة حـول آلية مواجهة قلق الاختبار، ويتم مناقشة ما طرحوه من آليات،ثم يُخبر المرشد عـن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم باعتباره وسيلة للتخفيض من قلق الاختبار. ويقوم المرشد بتوضيح مفهوم تقيل الحساسية المنتظم من خلال جهاز العرض.

تقليل الحساسية المنتظم: هو أسلوب يساعد على تخفيض قلق الاختبار عن طريق إحداث استجابات بديلة للقلق، وغالباً ما يكون الاسترخاء هو الاستجابة البديلة لأن الإنسان لا يشعر بالخوف والقلق وهو في حالة استرخاء تام لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية. وتقوم عملية تقليل الحساسية المنتظم بإتباع الإجراءات التالية :

١- التدريب على الاسترخاء.

٢- بناء هرم القلق.

٣- إجراء عملية التحصين.

- يقوم المرشد بمناقشة أعضاء المجموعة بأهمية أسلوب تقليل الحساسية المنتظم وتوضيح دورها في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. ثم يقوم بعرض ذلك على شكل نقاط من خلال جهاز العرض.

١- يعمل أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على تهدئة الفرد والتركيز بمادة الاختبار.

٢- يساعد أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على التخلص من مشاعر التوتر والقلق والمشاعر السلبية من الاختبار.

٣- يساهم أسلوب تقليل الحساسية المنتظم بالاستعداد الجيد للاختبار وكيفية التعامل مع موقف الاختبار.

٤- يعمل أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على زيادة الإنتاجية والقابلية للأداء ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من أعضاء المجموعة ذكر محاولاتهم بمواجهة قلق الاختبار وتدوينها لمناقشتها في اللقاء القادم.

التلخيص وإنهاء الجلسة

قبل إنهاء الجلسة يقوم المرشد بتلخيص ما دار فيها، وتوجيه بعض الأسئلة للأعضاء حول الفائدة ومسار الجلسة كتغذية راجعة، وبعد ذلك يشكر الأعضاء ويثني على جهودهم.

الجلسة الرابعة

خلال هذه الجلسة يقوم المرشد بتعريف أعضاء المجموعة بمفهوم الاسترخاء ونتائجه الايجابية، وكذلك تدريب الأعضاء على التنفس العميق، وتدريبهم على تخيل مواقف معينة في الذهن.

الأهداف

- التعرف على مفهوم الاسترخاء.
- إدراك ايجابيات عملية الاسترخاء.
- التعريف بمفهوم التخيل والتدريب عليه من خلال بعض مواقف، والعمل على الاحتفاظ بصور معينة ذهنياً.
- التدريب على تمارين التنفس العميق.

- يقوم المرشد بمناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة بما يتعلق بمحاولات أعضاء المجموعة التي يقوموا بها للتكيف مع مواقف الاختبار والعمل على تخفيضه.
- يطرح المرشد مفهوم الاسترخاء وتوجيه أسئلة حوله لأعضاء المجموعة، ثم يقوم بتوضيح مفهومه من خلال جهاز العرض.

الاسترخاء: هو أحد أهم الأساليب المضادة للتوتر والقلق، حيث يقوم على جملة من التمارين والتدريبات البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم، وذلك عن طريق التنفس العميق وتمرين الجسم على الارتخاء وزوال الشد العضلي.

- يناقش المرشد أعضاء المجموعة النتائج الإيجابية المستفادة من عملية الاسترخاء، وبعد ذلك يقوم بعرض هذه النتائج من خلال شريحة إلكترونية أمام أعضاء المجموعة.

الفائدة من عملية الاسترخاء

- يعمل الاسترخاء على تخفيض القلق بجميع أنواعه.
- يساعد على التركيز وضبط الذات.
- التدريب على الاسترخاء يقلل من الشعور بالآم الجسم.
- يساعد الاسترخاء على خفض ضغط الدم ومن حدة الصداع والتوتر.

- يقوم المرشد بتعريف أعضاء المجموعة بمفهوم التخيل من خلال جهاز العرض.

التخيل: هو نشاط ذهني يقوم الفرد من خلاله باستحضار صور ومواقف منعشة للذهن لتوليد حالة من الرضا والسرور، وهو عملية مرافق للاسترخاء.

- يطلب المرشد من أعضاء المجموعة بتخيل مواقف وأفكار سارة ومفرحة، وأن يعيشوا التجربة بكل عناصرها حتى تتحقق عملية الارتياح من خلال هذا التمرين. ومن الأمثلة على ذلك كأن يطلب المرشد من الأعضاء تخيل وجودهم داخل حديقة ملئ بالورود والأزهار الجميلة وجداول ماء وطيور تغرد.

- يقوم المرشد بمناقشة أعضاء المجموعة حول مفهوم التنفس العميق، وبعد ذلك يعرض هذا المفهوم من خلال شريحة عرض الكترونية.

التنفس العميق: هو عملية يقوم بها الفرد تساعد على توفير كمية الأكسجين المناسبة والتي يحتاجها الجسم في إخراج أكبر قدر ممكن من الفضلات وثان أكسيد الكربون وتعمل على تنشيط الدورة الدموية.

- يطلب المرشد من أعضاء المجموعة بالجلوس علـــــى شكل حرف (U) والاستعداد لتنفيذ خطوات التنفس العميق كما هو آت:

١. الجلوس في مكان هادئ وبشكل مستقيم والقدمين متباعدتين بعض الشيء، أو أثناء الاستلقاء على الأرض.

٢. إغلاق العينين، وتخيل موقف جميل أو تذكر مكان مريح، وذلك للتقليل من المؤثرات الخارجية.

٣. وضع أحد اليدين على منطقة الصدر والأخرى على منطقة البطن (فوق الصرة).

" الهدف هو استشعار ارتفاع اليد الموضوعة على البطن أكثر من الصدر فهذا دليل أن كمية الهواء جيده وتصل جميع أنحاء الرئة ".

٤. أخذ الهواء بشكل بطيء من خلال الأنف حتى استشعار أن اليد الموضوعة على منطقة البطن ارتفعت قليلا.

٥. عند شعور الفرد بارتفاع اليد على الجسم يقوم بحبس الهواء فـــــي الرئتين لفترة زمنية حسب قدرات الفرد، وقد يأخذ 3 ثوان أو خمس ثوان أو تمتد لفترة العد من 1 إلى 3.

٦. ثم يقوم الفرد بإخراج الهواء بشكل بطيء من منطقة الفم حتى يشعر أن يده الموضوعة على البطن قد عادت إلى وضعها الطبيعي.

تكُرر هذه العملية (الاستنشاق من الأنف وحبس الهواء ثم زفره مـــــن الفم) 3 مرات وبعد المرةالثالثة يـُطبق ما يلي:

- أخذ نفسٍ عميقٍ من الأنف ولا يتم حبسه ثم إخرجه من الأنف، والقيام بـــهذه الخطوة مرتين أي أن التمرين يتكون من وحدتين أساسيتين هي حبس الهواء 3 مرات ثم 2 دون حبس ثم إعادة المرات الثلاث مع الحبس ثم المرتين دون حبس إلى أن يمر من الوقت خمس دقائق.
- من الأفضل استخدام ساعة منبه لتنبيه على انتهاء الوقت حيث لا ينشغل التفكير في شي أخر غير الخيال المرسوم.
- يفضل تطبيق هذا التمرين 3 مرات في اليوم فهو سريع وجيد جدا ويعتبر مـــن أفضل أنواع تمارين الاسترخاء ويمكن ممارسته بكل سهوله على كرسي الاختبار أو في أي مكان.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من أعضاء المجموعة بتخيل أمنية تتحقق في حياتهم، والتدريب عـــلى إجراء تمرين التنفس العميق حسب الخطوات التي تم تدريبهم عليها.

- يقوم المرشد بتوزيع نشرة على أعضاء المجموعة توضح خطوات التنفس العميق.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وطرح الأسئلة حول الفائدة منها، ثم تقديم شكر لأعضاء المجموعة على تعاونهم .

الجلسة الخامسة

خلال هذه الجلسة يبدأ أعضاء المجموعة بتطبيق تدريبات تمهيدية قبل إجراء عملية الاسترخاء العضلي، ثم يتم التدريب بشكل رئيسي على الاسترخاء العضلي وتطبيقه.

الأهداف

- تهيئة أعضاء المجموعة لعملية الاسترخاء العضلي من خلال إجراء بعض التمارين البسيطة.
- اكتساب أعضاء المجموعة مهارة الاسترخاء العضلي.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة والمتعلق بتطبيق تمرين التنفس العميق وتمرين التخيل، والتأكد من وجود هذه المهارة عند أعضاء المجموعة.
- يقوم المرشد بتوضيح بعض التمارين البسيطة التي تُمهد لعملية الاسترخاء العضلي والعمل على تطبيقها بشكل جماعي. ومن هذه التمارين:

- **التثاؤب**: الضغط قليلاً على مفصل الفك بحركة دائرية بالإصبع ثم فتح الفم وترك الفك السفلي ينزل إلى أسفل ثم الابتداء بالتثاؤب أو ما يشابه التثاؤب.
- **استرخاء اللسان**: ترك اللسان يلامس الجانب الخلفي للأسنان السفلية وتركه وحده يسترخي.
- **الابتسام**: تجربة ذلك عدة مرات، وجعل فتحتي الأنف تكبر وتأخذ هواءً أكثر.
- **الأنف**: سد أحد فتحتي الأنف بالإصبع والتنفس من الثانية بعمق، ثم الانتقال إلى الفتحة الأخرى؛ وهذا ما يجعل التنفس عميقاً.

- **الوجنتـان**: تدليك الوجنتين بالإصبع وبحركة دائرية والاقتراب من فتحة الأنف مع التنفس العميق.

- **العيـون** : النظر إلى المدى البعيد عدة لحظات، ثم إلى القريب عدة لحظات، ثـم إراحة العينين وجعلها مستقرة مسترخية، وتحريك العيون بشكل دائري مع اتجاه عقارب الساعة عدة مرات، ثم عكس عقارب الساعة.

- **التنفس**: أخذ النفس على شكل شهيق وزفير بصورة بطيئة وسريعة عدة مرات.

- **اليدين**: مد اليدين إلى الجانبين وتحريكهما ببطء مثل حركات الطيران بالجناحين.

- **الرجلين**: التمدد على الوجه ورفع كل ساق على حده عدة لحظات.

الواجب البيتي

يكلف المرشد أعضاء المجموعة بممارسة التمرينات فيالبيت يومياً وملاحظة أثـر ذلك لديهم.

- يقوم المرشد بتوزيع نشرة إرشادية بمضمون التدريب على أعضاء المجموعة.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتلخيص الجلسة والتأكيد على الالتزام بالتمارين المعطاة، وشكر الأعضاء على جهودهم.

الجلسة السادسة

في هذه الجلسة يقوم المرشد بتدريب أعضاء المجموعة على تطبيق مهارة الاسترخاء العضلي.

الأهداف

- اكتساب أعضاء المجموعة لمهارة الاسترخاء العضلي.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمتابعة الواجب البيتي للجلسة السابقة والتأكد من تنفيذ أعضاء المجموعة للتمارين المطلوبة.
- يقوم المرشد بتطبيق تمرين الاسترخاء العضلي وبشكل جماعي خطوة بعد خطوة مع أعضاء المجموعة، وذلك بحسب التعليمات التالية :

- اجلس على مقعدك بشكل مريح، أغمض عينيك وتنفس بعمق ثلاث مرات (10 ثواني صمت).
- ركز أكثر وتجاهل أية أفكار ُشتتة.
- الآن أغلق راحة يدك اليمنى وشَدها بقوة (10 ثواني صمت)، لاحظ أن عضلات يدك بدأت تتقبض وتتوتر. والآن افتح يدك واسترخِ (20 ثانية) .
- أغلق راحة يدك اليمنى بكل قوة ممكنة، لاحظ كيف توترت أصابعك ويدك وذراعك (10 ثواني صمت). والآن افتح يد اليمنى واسترخِ (20 ثانية)، لاحظ الفرق بين ما كانت عليه من توتر وما هي عليه الآن من استرخاء.
- أغلق راحة يدك اليمنى بإحكام واثنِ ذراعك بقوة حتى تتوتر العضلة ذات الرأسين في أعلى ذراعك. أبقِ يدك كما هي(10 ثواني صمت)، والآن افتح يدك واسترخِ (20 ثانية)،

لاحظ الدفء الذي في أعلى ذراعك. لاحظ الفرق بين ما كانت عليه من توتر وما هي عليه الآن من استرخاء.

- والآن، أغلق راحة يدك اليسرى وأثن ذراعك بقوة كي تتوتر العضلة ذات الرأسين في أعلى الذراع. أبق ذراعك كما هي واشعر بالتوتر (10 ثواني صمت). والآن، استرخ كاملا وركز على ما تشعر به من استرخاء ودفء (20 ثانية).
- والآن، أغلق راحة يدك اليمنى وراحة يدك اليسرى بكل قوة ممكنة. اثنِ ذراعيك بقوة أيضاً . ابق ذراعيك في وضعهما هذا. لاحظ التوتر الذي يشعر به الآن (10 ثواني صمت). والآن، استرخ واشعر بالدفء (20 ثانية).
- والآن لننتقل إلى جبينك ووجهك، قطب جبينك واشدد عضلات وجهك، ابق في هذا الوضع ولاحظ التوتر في وجهك (10 ثواني صمت). والآن، استرخ واشعر بالدفء (20 ثانية).
- الآن أغمض عينيك بقوة. لاحظ التوتر في مقدمة رأسك وفي عينيك (10 ثواني صمت). والآن استرخ ولاحظ ما تشعر به من استرخاء (20 ثانية).
- والآن، لننتقل إلى فكيك. افتح فمك على نطاق واسع وارفع ذقنك بقوة إلى الأعلى كي تتوتر عضلات رقبتك، ابق كما أنت الآن (10 ثواني صمت). الآن استرخ (20 ثانية).
- والآن، أغمض عينيك بقوة، وأطبق فكيك، وارفع ذقنك إلى الأعلى بقوة، وأغلق شفتيك. ابق كما أنت لاحظ التوتر في جبينك وعينيك وفكيك وشفتيك ورقبتك (10 ثواني صمت). الآن استرخ كاملاً واستمتع بالاسترخاء الذي تشعر به (20 ثانية).

- والآن، ادفع كتفيك بقوة إلى الأمام وارفعهما إلى الأذنين حتى تشعر بتوتر شديد في عضلات الجزء الأعلى من ظهرك، اضغط بقوة، ابق كما أنت (10 ثواني صمت). الآن استرخ (20 ثانية).
- ادفع كتفيك إلى الأمام بقوة مرة أخرى، وفي الوقت نفسه، ركز على عضلات بطنك، شدّها إلى الداخل إلى أقصى درجة ممكنة. لاحظ التوتر في منطقة المعدة. (10 ثواني صمت). الآن استرخ (20 ثانية).
- الآن، سنعود مرة أخرى إلى العضلات السابقة. أولاً تنفس بعمق ثلاث مرات، أغلق راحة يدك اليمنى وراحة يدك اليسرى واثنِ ذراعيك. أغمض عينيك بشدة. أطبق فكّيك وادفع بهما بقوة إلى الأسفل .ثم ارفع ذقنك وأغلق شفتيك بقوة. لاحظ التوتر في كل جزء من جسمك (10 ثواني صمت). الآن استرخ، تنفس بعمق. استمتع بزوال التوتر. فكر بالاسترخاء العام في كل عضلاتك، في ذراعيك، ورأسك، وكتفيك، وبطنك. كل ما عليك عمله الآن هو الاسترخاء (20 ثانية).
- لننتقل الآن إلى رجليك. اضغط على كعبك الأيمن إلى الأسفل، وارفع أصابع رجلك حتى تشعر بتوتر شديد في رجلك (10 ثواني صمت). الآن استرخ (20 ثانية).
- الآن اضغط على كعبك الأيسر بشدة، وارفع أصابع رجلك حتى تشعر بتوتر شديد في رجلك (10 ثواني صمت). الآن استرخ (20 ثانية).
- الآن سننتقل إلى كلا الرجلين. اضغط على كعبيك إلى الأسفل بقوة، وارفع أصابع رجليك إلى أقصى درجة ممكنة. ابق كما أنت (10 ثواني صمت). الآن استرخ (20 ثانية).
- والآن، تنفس بعمق ثلاث مرات (10 ثواني صمت). شد العضلات التالية كما فعلت قبل قليل: راحة اليد اليمنى، والعضلة ذات الرأسين في ذراعك الأيمن، وراحة اليد اليسرى،

والعضلة ذات الرأسين في ذراعك الأيسر، والجبين والعينيين، والفكين، والرقبة، والشفتين، والكتفين، والبطن، والرجل اليمنى، والرجل اليسرى. ابق كما أنت(10 ثواني صمت). الآن استرخ (20 ثانية). تنفس بعمق ثلاث مرات وبعد ذلك مارس ثانية تمارين التوتر (10 ثواني صمت). وتمارين الاسترخاء (20 ثانية صمت). الآن تنفس كالمعتاد واستمتع بالاسترخاء العام في جسمك (30 ثانية صمت).

بعد انتهاء خطوات الاسترخاء العضلي يناقش المرشد مع أعضاء المجموعة الأسئلة التالية:

- ماذا شعرت قمت بممارسة الاسترخاء العضلي؟
- هل تعتقد أن ممارسة الاسترخاء العضلي مرة أخرى يمكن أن يساعدك على خفض التوتر النفسي؟

الواجب البيتي

يطلب المرشد من أعضاء المجموعة ممارسة عملية الاسترخاء العضلي يومياً حسب التعليمات ضمن أوقات وأماكن مهيأة لذلك.

- يقوم المرشد بتوزيع نشرة توضح تعليمات تمرين الاسترخاء العضلي.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتلخيص أحداث الجلسة وتقديم شكر لأعضاء المجموعة.

الجلسة السابعة

خلال هذه الجلسة يقوم المرشد بتعريف أعضاء المجموعة مفهوم هرم القلق وكيفية إعداده.

الأهداف

- التعرف على قلق الاختبار.
- إعطاء واجب بيتي.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمتابعة الواجب البيتي للجلسة السابقة والمتعلق بتطبيق تمرين الاسترخاء والتأكد من طريقة تنفيذه، وأخذ الملاحظات حول ذلك ومناقشتها.
- يقوم المرشد بتعريف الطلبة بمفهوم هرم القلق من خلال جهاز العرض.

هرم القلق: هو عبارة عن المواقف والمشاهد التي تبعث على القلق لدى الفرد مرتبة بشكل تصاعدي من الأقل إثارة إلى الأعلى إثارة، حيث يقوم الفرد بتخيلها وهو في حالة الاسترخاء التام.

- يوضح المرشد لأعضاء المجموعة كيفية إعداد هرم القلق بأنفسهم، ويخبرهم أن مسؤولية إعداد هرم القلق تقع على عاتق المسترشد فهو الذي يعاني من القلق، ولكن المرشد يساعده في تحديده، بعد ذلك يتم ترتيب المواقف الباعثة على القلق بشكل متسلسل بدءاً بأقلها وانتهاءًبأشدها إثارة. ثم يقوم المرشد بعرض مثال حول إعداد هرم لقلق الامتحان ويكون على النحو الآتي :

١ - تعيين المعلم تاريخ الاختبار.

٢ - ثلاثة أيام قبل الاختبار.

٣ - يومان قبل الاختبار.

٤ - يوم واحد قبل الاختبار.

٥ - ليلة الاختبار.

٦ - الطالب في طريقه إلى المدرسة يوم الاختبار.

٧ - الطالب يقف أمام باب قاعة الاختبار.

٨ -الطالب بانتظار توزيع أوراق الاختبار.

٩ - ورقة الاختبار بين يدي الطالب.

١٠ - أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.

الواجب البيتي

يكلف المرشد أعضاء المجموعة بوضع هرم لقلق الاختبار بأنفسهم ابتداءً من المواقف الأقل إثارة إلى أشدها إثارة وترتيبها على بطاقات.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتلخيص موضوع الجلسة وتقديم شكر لأعضاء المجموعة على جهودهم.

الجلسة الثامنة

خلال هذه الجلسة يقوم أعضاء المجموعة بتطبيق عملية تقليل الحساسية بالاعتماد على عملية الاسترخاء العضلي، وتقديم مواقف الاختبار المثيرة للقلق حسب ترتيبها في هرم القلق من الأقل إثارة إلى الأكثر إثارة.

الأهداف

- تطبيق عملية تقليل الحساسية المنتظم باستخدام الاسترخاء العضلي وهرم قلق الاختبار.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمتابعة الواجب البيتي للجلسة السابقة والمتعلق بإعداد هرم لقلق الاختبار، حيث يتم مناقشة الواجب وإعطاء الملاحظات اللازمة.
- بعد أن يتم التدريب على الاسترخاء و إعداد هرم القلق تبدأ مرحلة العمل وهي عملية التخلص التدريجي من مثيرات قلق الاختبار ويتم ذلك عن طريق التخيل، حيث تبدأ الجلسة بالطلب من أعضاء المجموعة الدخول في حالة الاسترخاء التام، وأن يتصوروا أنفسهم في مشهد مريح لبضع دقائق وأن يكون ذلك بكامل حواسهم، وعليهم أن يشيروا بإصبع السبابة اليمنى عندما يصبحوا في حالة استرخاء،ثم يُ طلب منهم أن يتخيلوا أقل مشهد مثير للقلق من المواقف التي حددوها في هرم قلق الاختبار، وعليهم أن يتخيلوه لأوضح درجة ممكنة، كما هو في المثال الآتي: (تخيل نفسك في المشهد الأول في الهرم التسلسلي وأنت تجلس في غرفة الصف وتتلقى موعد الاختبار، ما هو شعورك؟ وكيف تبدو؟ (10 ثواني صمت). والآن تخيل نفسك وأنت تتعامل مع هذا الموقف وتسيطر على هذا القلق، وتتخيل نفسك بهذا الموقف وأنت هادئ وواثق ومسترخي. ثم الانتقال بعد ذلك إلى مشهد آخر أكثر إثارة وهكذا بصورة تصاعدية يستمر تقديم جميع خطوات الهرم، إلى

أن يشير الطالب أنه ما زال يشعر بالتوتر عند مشهد ما هنا يُنهي المرشد العملية ويقوم بتكرار المشهد الذي أثار القلق مرة ثانية وثالثة حتى يخف بشكل واضح.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من أعضاء المجموعة تطبيق عملية تقليل الحساسية المنتظم حسب الخطوات التي تم التدريب عليها، وتزويدهم بنشرة توضيحية لذلك.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يلخص المرشد ما حصل في الجلسة ويُقدم شكر لأعضاء المجموعة على جهودهم.

الجلسة التاسعة

خلال هذه الجلسة يقوم أعضاء المجموعة بتطبيق عملية تقليل الحساسية المنتظم وذلك بالتركيز على أكثر المواقف إثارة للقلق.

الأهداف

- تطبيق عملية تقليل الحساسية المنتظم على أكثر المواقف إثارة للقلق.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمتابعة الواجب البيتي للجلسة السابقة والمتعلق بالتدريب على تطبيق عملية تقليل الحساسية المنتظم لقلق الاختبار وأخذ الملاحظات على ذلك ومناقشتها.
- يقوم المرشد بتهيئة أعضاء المجموعة للدخول في حالة الاسترخاء والطلب منهم التركيز على أكثر ثلاثة مواقف إثارة لقلق الاختبار، حيث يتم تخيل هذه المواقف بشكل تدريجي ومستمر حتى يُخفض القلق بشكل واضح.

الواجب البيتي

يطلب المرشد من أعضاء المجموعة أن يُمارسوا عملية تقليل الحساسية المنتظم بكامل خطواتهاوان يُجربوا هذا الأسلوب واقعياً ومن خلال مواقف الاختبار.

التلخيص وإنهاء الجلسة

يقوم المرشد بتلخيص الجلسة والثناء على أعضاء المجموعة، وتذكيرهم بالجلسة القادمة على أنها الجلسة الختامية.

الجلسة الختامية

خلال هذه الجلسة يتم تلخيص جميع جلسات البرنامج، وتقييم مدى الاستفادة من البرنامج، والعمل على إنهاء البرنامج.

الأهداف

- تلخيص جلسات البرنامج التدريبي.
- تقييم الأعضاء للبرنامج التدريبي.
- إنهاء البرنامج التدريبي.

الإجراءات

- يقوم المرشد بمناقشة أعضاء المجموعة الواجب البيتي للجلسة السابقة المتعلق بتطبيق أسلوب تقليل الحساسية المنتظم مع قلق الاختبار والتأكد من تطبيق العملية بالشكل الصحيح، ومناقشة الملاحظات المتعلقة بذلك.
- يوضح المرشد لأعضاء المجموعة أنه سيتم خلال هذا اللقاء إنهاء الجلسات لكون هذه الجلسة هي الجلسة الختامية، ثم يقوم المرشد و أعضاء المجموعة بتقديم تلخيص شامل لجميع جلسات البرنامج، وإبداء الملاحظات المتعلقة بذلك.

- يوزع المرشد على أعضاء المجموعة الأقلام وأوراق تحتوي علـــــى ثلاثة أسئلة مفتوحة حول البرنامج وهي:

١. ماذا استفدت من البرنامج؟

٢. ما الذي لم يعجبك من البرنامج؟ ولماذا؟

٣. هل حقق لك البرنامج كل توقعاتك وأهدافك منه؟ وما الذي تحقق منها؟

- ثم يجمع المرشد من الأعضاء الأجوبة ويجري نقاش جماعي حول مدى الاستفادة من البرنامج وما هي سلبياته وايجابياته.
- يقوم المرشد بإعادة تطبيق مقياسي قلق الاختبار والفاعلية الذاتية الأكاديمية على أعضاء المجموعة لمعرفة مدى تأثير البرنامج عليهم في الاختبار البعدي.

إنهاء البرنامج

يشكر المرشد الجميع على حسن تعاونهم، ويؤكد على ضرورة استـــخدام المهارات والأساليب التي طُرحت خلال البرنامج، بعد ذلك يطلب من أعضاء المجموعة الوقوف بشكل دائري وأن يوجه كل عضو منهم كلمة أخيرة.

ملحق (هـ)

قائمة أسماء المحكمين لمقاييس الدراسة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. شفيق فلاح علاونه	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
2	أ.د. رافع عقيل الزغول	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
3	د. هاني محمد عبود	مدرس	اللغة العربية	وزارة الأوقاف
4	د. قاسم محمد سمور	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك
5	د. رعد لفته الشاوي	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك
6	د. عبدالكريم محمد جرادات	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك
7	د. عبدالناصر ذياب الجراح	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك
8	د. معاوية محمد أبو غزال	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك
9	د. فواز أيوب مومني	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي	جامعة اليرموك

Abstract

Abood, Mohammad Hani. (2013). The Effects of Two Group Counseling Programs on Reducing Test Anxiety and Improving Academic Self –Efficacy among a Sample of Tenth Grade Students. Doctoral dissertation, Yarmouk University. (Supervisor: Dr. Abdul-Kareem Jaradat).

This study aimed to measure the effects of two programs on reducing test anxiety and improving academic self-efficacy among a sample of tenth grade students at Ajloun school in Jordan.

The population of the study consisted of (186) students in tenth grade at kufranjah primary school for boys. To achieve the purpose of the study, two scales were used: An Arabic version of Spielberger□s test anxiety scale and a developed scale for academic self-efficacy.

Forty-five students were identified as test anxious based on their scores on the test anxiety scale, these students were randomly assigned to three groups (15 per each). The sample was divided into three groups, two experimental groups and one control group, each group consisted of (15) students. The one experimental group received a training program on study skills (SS), while the other experimental group received a training program on systematic desensitization (SD). As for the control

group, the participants in this group did not receive any treatment program.

The result showed that both the SS. and SD. were more effective than no treatment in reducing test anxiety in the post test. However the SS was the most effective in improving academic self-efficacy in the post test and in the follow-up test.

Key words: Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, Study Skills, Systematic Desensitization.